



Carla Sofia Pinto Ramos Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística
Rijo



Carla Sofia Pinto Ramos Rijo Abordar as línguas, desenvolver a competência linguística

Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Profª. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada, Universidade de Aveiro.

Prof.^a Doutora Maria Leonor Simões dos Santos
Professora Adjunta, Instituto Politécnico de Santarém.

Prof.^a Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro.

agradecimentos

A realização deste Relatório de estágio só foi possível com o contributo de algumas pessoas que estiveram de algum modo presentes ao longo deste percurso. Assim, e com a chegada ao fim de mais uma etapa, na minha vida, considero importante agradecer às pessoas que sempre me acompanharam e me ajudaram a crescer:

- A Prof.^a Doutora Filomena Martins, orientadora da Universidade, por toda a disponibilidade, orientação, incentivo e apoio que sempre demonstrou; por me motivar e me fazer acreditar que era capaz de terminar esta etapa, agradeço ainda por ter estado sempre presente quando necessitei de ajuda;
- A Professora Aurora Dias, orientadora cooperante, por toda a força que me deu, por estar presente em cada fase e por, para além de nos ajudar, nos incitar a pensar por nós mesmas, por toda a disponibilidade, simpatia e carinho demonstrado. Foi, sem dúvida, uma grande ajuda na concretização desta etapa;
- A educadora Ana Paula Vieira, por todas as críticas construtivas que tanto me fizeram crescer enquanto educadora, por todos os momentos de aprendizagem que me proporcionou, por me ter ajudado a estar mais preparada para o estágio do 1º CEB. Para além disso quero agradecer à educadora Ana Paula Vieira e à Sílvia Regêncio por todos os momentos de brincadeira e de risos que nos deram, que tanto alegravam os nossos dias;
- A minha colega de diáde, Inês Sousa, que estive comigo nestes cinco anos de formação, pela amizade, carinho e ajuda. Juntas percorremos caminhos tumultuosos e sem o seu apoio não sei se seria capaz de terminar esta caminhada. Por todas as horas perdidas a fazer trabalhos, planificações ou materiais e por todos os momentos divertidos que juntas passámos;

agradecimentos
(cont.)

- À Professora Regina Osório, com quem tanto aprendi e que tanto apoio me deu ao longo deste percurso;
- Aos alunos da turma em que implementei o projeto, pela facilidade com que nos aceitaram, pelo carinho demonstrado, pelos momentos divertidos que me proporcionaram;
- Não posso deixar de agradecer a todos os meus colegas e professores da Licenciatura, que de alguma forma estiveram presentes, por tudo o que em conjunto aprendemos;
- Aos meus amigos, por todas as horas e momentos vividos, em que me ouviram, que me incentivaram a nunca desistir e que me deram forças para nunca desistir;
- Aos meus pais, por tudo o que eles já fizeram por mim e que irão fazer. Por estarem presentes em todos os momentos da minha vida (bons e maus). Por acreditarem em mim mais do que ninguém e por simplesmente serem quem são;
- Ao meu irmão, pela sua amizade e por, apesar de também ter o seu trabalho, ainda me ajudar na construção dos materiais que precisava.

A todos o meu mais sincero obrigada!

palavras-chave

Sensibilização à diversidade linguística; consciência linguística; consciência sintática; consciência lexical e semântica; conhecimento explícito da língua.

resumo

O presente Relatório Final de Estágio foi desenvolvido no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada e Seminário de Investigação Educacional e teve como objetivo principal compreender de que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística favorecem o desenvolvimento da consciência linguística e do conhecimento explícito da língua, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico.

De maneira a dar resposta aos objetivos e questões de investigação, desenvolvemos um projeto de intervenção didática, com a duração de seis sessões, implementado numa turma do 3º ano de escolaridade, numa escola da região de Aveiro. Através das atividades desenvolvidas, onde incluímos a sensibilização à diversidade linguística, abordámos conteúdos ao nível do conhecimento explícito da língua, nomeadamente do plano sintático.

O projeto que desenvolvemos tem características de investigação-ação, sendo que os métodos e instrumentos de recolha de dados que utilizámos foram a observação participante, o registo de videogravação, as fichas de atividades dos alunos e notas de campo.

Os resultados que obtivemos permitem-nos concluir que atividades de sensibilização às línguas, orientadas para a observação e manipulação de unidades linguísticas em diferentes línguas, concorrem para o desenvolvimento da consciência linguística e cultural dos alunos.

keywords

Awakening to languages; language awareness; language diversity awareness; syntactic awareness; lexical and semantic awareness.

abstract

This Final Stage Report was developed as part of the courses: Supervised Teaching Practice and Seminar on Educational Research and aimed to understand how activities to increase awareness of language diversity foster the growth of language awareness, with students in the 1st cycle of Basic Education (Elementary School).

In order to respond to the objectives and research questions, we developed a didactic intervention project, with a six session duration, implemented in a 3rd grade class (seven to nine years old), in a school in the region of Aveiro (Portugal). Through the activities, which include awakening to languages, we approached contents in language's awareness and knowledge, namely the syntactic level.

In this project we developed action-research features and used methods and instruments for data collecting like: participant observation, video-recording, student's activity files and field notes.

Our results allow us to conclude that language diversity awareness activities, guided to observation and manipulation of language units in different languages, compete to the development student's language and cultural awareness.

Índice Geral

Índice de Quadros	v
Índice de Figuras	vii
Lista de Anexos	ix
Lista de Abreviaturas.....	xi
Introdução	1
Capítulo I – Sensibilização à diversidade linguística – uma abordagem plural das línguas .	7
1. As abordagens plurais e a sensibilização à diversidade linguística	8
2. Sensibilização à diversidade linguística e educação para o plurilinguismo	11
3. Sensibilização à diversidade linguística – finalidades educativas	14
Capítulo II – A consciência linguística e o conhecimento explícito da língua.....	21
1. A sensibilização à diversidade linguística e o conceito de consciência linguística.	21
2. O conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito	24
3. O conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito	26
4. A consciência sintática	28
5. A consciência lexical e semântica	28
6. A consciência metalinguística	29
7. Síntese.....	30
Capítulo III - Orientações metodológicas do estudo	33
1. Metodologia de estudo.....	34
2. Caracterização do contexto do estudo	37
3. Questões e objetivos de investigação	38
4. Apresentação do projeto de intervenção	40
4.1. Inserção curricular da temática	

5.	Descrição do projeto de intervenção.....	42
5.1.	Sessão 1 “À descoberta das línguas”.....	44
5.2.	Sessão 2 “O jogo das línguas e das rochas”	45
5.3.	Sessão 3 “Pensa, manipula e descobre” (em língua portuguesa)	47
5.4.	Sessão 4 “Pensa, manipula e descobre” (em diferentes línguas)	49
5.5.	Sessão 5 “Descobre a mensagem”	50
5.6.	Sessão 6 “ <i>Peddy-paper</i> ”	51
6.	Instrumentos de recolha de dados.....	52
	Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos	57
1.	Metodologia de análise de dados	57
2.	Análise e discussão dos resultados	61
2.1.	Consciência sintática	61
2.1.1.	Manipulação de frases (expansão e redução)	61
2.1.2.	Grupos constituintes das frases (grupos principais e secundários).....	62
2.1.3.	Regularidades linguísticas	64
2.1.4.	Segmentação da frase nos seus constituintes.....	65
2.2.	Consciência lexical e semântica.....	66
2.2.1.	Identificar palavras, em diferentes línguas, com o mesmo significado.....	66
2.3.	Consciência metalinguística.....	68
2.3.1.	Consciência metalexical	68
2.3.2.	Consciência metassintática	69
3.	Síntese dos dados obtidos	70
	Conclusão	71
	Referências Bibliográficas.....	75
	Anexos.....	81

Índice de Quadros

Quadro 1 – Questões de investigação	39
Quadro 2 – Objetivos para cada sessão	42
Quadro 3 – Instrumentos de recolha de dados e dados recolhidos	54
Quadro 4 – Categorias de análise e respetivas unidades de registo	59

Índice de Figuras

Figura 1 – Ciclo de investigação-ação	36
Figura 2 – Indeu, a mascote do projeto	44
Figura 3 – Quadro de línguas	46
Figura 4 – Árvore das línguas	47
Figura 5 – Frases segmentadas	48
Figura 6 – Alfabeto grego	50
Figura 7 – Alfabeto cirílico	50
Figura 8 – Ficha do caderno de atividades do <i>peddy-paper</i>	51

Lista de Anexos

Anexo 1 – Planificação das sessões

Anexo 2 – Fichas de atividades

Anexo 3 – Fichas de atividades – tratamento de dados

Anexo 4 – Transcrições de excertos selecionados de videogravação

Anexo 5 – Notas de campo

Anexo 6 – Materiais auxiliares

Lista de Abreviaturas

SDL	Sensibilização à diversidade linguística
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
CEL	Conhecimento explícito da língua
CM	Competência metalinguística
IA	Investigação-ação
PPS A1	Prática Pedagógica Supervisionada A1
PPS A2	Prática Pedagógica Supervisionada A2
CEB	Ciclo do Ensino Básico

Introdução

“Each one of us has the ability (to use language) and lives by it; but we do not always become aware of it...” (Doughty et al., 1997, in Hawkins, 1999, p. 125).

Nem sempre nos damos conta de como a linguagem está presente no nosso quotidiano. Todas as pessoas são capazes de utilizar a língua, frequentemente sem pensar e sem se aperceberem do seu uso. Assim, sendo a língua um veículo de comunicação e de estruturação do pensamento e das aprendizagens, é importante que seja desenvolvida e aperfeiçoada ao longo dos anos de escolaridade das crianças.

Neste sentido, o estudo que a seguir se apresenta teve como finalidade perceber de que maneira é que o trabalho em torno da sensibilização à diversidade linguística contribui para a formação e desenvolvimento da consciência linguística das crianças, no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Este estudo surge no âmbito da componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Universidade de Aveiro. Esta componente de formação está dividida em duas unidades curriculares – Prática Pedagógica Supervisionada A1 (1º ano/2º semestre) e Prática Pedagógica Supervisionada A2 (2º ano/1º semestre), aliadas às unidades curriculares de Seminário de Investigação Educacional A1 e A2, tendo sido neste âmbito que procedemos à conceção do nosso quadro teórico (no primeiro semestre) e que concebemos, desenvolvemos e avaliamos um projeto de intervenção didática (no segundo semestre), que constituiu a parte empírica do nosso estudo.

De acordo com a estrutura da componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada, os alunos que frequentam o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, devem estar organizados em díade, sendo orientados por professores e educadores cooperantes e pelos orientadores da Universidade de Aveiro. Assim, depois de, no primeiro ano, termos estagiado num Jardim de Infância, desenvolvemos, no segundo ano, a nossa Prática Pedagógica Supervisionada numa escola do Ensino Básico do centro urbano de Aveiro, contexto onde implementámos o projeto de intervenção didática que concebemos¹. Uma vez que trabalhámos em díade, a conceção e implementação do projeto foi realizada em conjunto, com a colega Inês Adão Sousa mas os dados foram recolhidos e analisados tendo em vista objetivos diferentes.

¹ cf. Documento Estruturador da Prática Pedagógica Supervisionada, 2011/2012.

O nosso estudo insere-se nas áreas da sensibilização às línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico e na área do ensino da língua materna, nomeadamente do conhecimento explícito da língua. Deste modo, pretendemos perceber de que forma atividades de conhecimento explícito da língua, com recurso a diferentes línguas, promovem a educação linguística, nomeadamente através do desenvolvimento de capacidades de observação e reflexão sobre a(s) língua(s), constituindo este desenvolvimento uma das grandes finalidades da sensibilização à diversidade linguística (Candelier, 2003).

O motivo que nos levou à escolha do tema do presente Relatório foi a curiosidade em perceber como é que atividades centradas na diversidade linguística permitem desenvolver a consciência linguística dos alunos. Também pretendíamos compreender de que modo se pode abordar, no 1º CEB, as línguas sem as ensinar, mas com o objetivo de desenvolver diferentes conhecimentos, capacidades e atitudes, nomeadamente de valorização da diversidade linguística.

Desta forma, um dos objetivos que definimos para este estudo foi perceber de que forma é que atividades, ao nível do conhecimento explícito da língua, no plano lexical e semântico e no plano sintático, permitem que as crianças desenvolvam atitudes positivas relativamente às línguas.

De maneira a perseguir os nossos objetivos, realizámos, num primeiro momento, recolha bibliográfica sobre consciência linguística e sensibilização à diversidade linguística.

Com efeito, atualmente, sabe-se que existem vários fatores que contribuem para a necessidade de sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural existente, como por exemplo,

a universalização do acesso à educação, os movimentos migratórios recentes e a rede global de comunicação, entre outros factores [que] trouxeram para o interior das escolas uma grande multiplicidade de línguas e culturas, com as quais a educação escolar deverá saber lidar quotidianamente, de forma a garantir a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de que cada criança é portadora (UNICEF, 1989; UNESCO, 2001 in Andrade, Lourenço e Sá, 2010, p. 70).

Desta forma é importante que sejam criados, a partir dos primeiros anos de escolaridade, currículos integradores das línguas (maternas e estrangeiras) nas escolas e

que professores e alunos sejam sensibilizados para as vantagens do trabalho com diversas línguas.

Tendo em conta a heterogeneidade cultural e linguística presentes nas nossas sociedades, é necessário que as crianças sejam sensibilizadas, desde cedo, para este fenómeno e que vejam nele oportunidades educativas de vária ordem. Assim, a sensibilização à diversidade linguística tem as suas vantagens: as crianças desenvolvem atitudes de respeito e aceitação perante o Outro (a sua língua e cultura), aumentam a motivação para a aprendizagem de línguas, contactam com diferentes línguas e desenvolvem uma cultura linguística mais diversificada.

Mas para que ocorra a sensibilização à diversidade linguística, as línguas devem ter um papel importante nas práticas educativas. Desta forma, o ensino de línguas não pode ser visto apenas como uma habilidade a aprender, que sirva propósitos pessoais ou nacionais, como uma educação para as línguas estrangeiras. Tal como refere Hawkins (1999), “the role of the foreign language as an essential part of education (...) it has being seen as merely a useful skill, meeting individual or national needs, which has been reflected in methods of instruction and testing, etc” (p. 134).

Uma vez que o principal objetivo da consciencialização linguística é desafiar os alunos a questionarem-se sobre as línguas (Hawkins, 1987; 1999), pretendemos que através da sensibilização à diversidade linguística os alunos adquiram interesse pelo fenómeno da linguagem no seu geral, através do contacto com um número variado de línguas (Hawkins, 2005).

Tendo em consideração o que acabámos de referir, este estudo foca-se na sensibilização à diversidade linguística, bem como no desenvolvimento de uma consciência plurilingue nas crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico, através de atividades em diferentes áreas, especialmente na área da Língua Portuguesa. Assim, é também objetivo deste estudo compreender de que forma a sensibilização à diversidade linguística contribui para o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, nomeadamente nos planos sintático, lexical e semântico.

Desta forma, para este projeto, definimos duas questões de investigação, a primeira diz respeito ao projeto global (concebido em parceria com a nossa colega de grupo) e a segunda relacionada com este estudo, em particular:

1. Qual o lugar da sensibilização às línguas da Europa numa educação para a diversidade linguística?
2. De que forma é que atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuem para o desenvolvimento de uma consciência linguística, em crianças do 1º CEB?

A segunda questão de investigação, mais específica do nosso estudo, foi subdividida em duas questões, relacionadas com o desenvolvimento da consciência linguística, sendo estas:

- 2.1. Qual o contributo de atividades de manipulação de palavras ou grupos de palavras em frases, em diferentes línguas, para o desenvolvimento da consciência sintática dos alunos?
- 2.2. Qual o contributo de atividades no âmbito da identificação e comparação de diferentes palavras em diferentes línguas para o desenvolvimento da consciência lexical e semântica?

Assim, ao longo do presente Relatório iremos apresentar, num primeiro momento, o nosso quadro teórico para, seguidamente, apresentarmos as orientações metodológicas do estudo e a análise dos resultados, terminando com uma síntese conclusiva, onde refletiremos sobre o contributo deste estudo no nosso próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Este Relatório organiza-se, pois, em quatro capítulos, da seguinte forma:

- No capítulo I discorremos sobre as abordagens plurais, os conceitos de plurilinguismo, de sensibilização à diversidade linguística, explicitando as vantagens desta abordagem plural das línguas nos primeiros anos de escolaridade;
- No capítulo II referimos o papel da sensibilização à diversidade linguística no desenvolvimento da consciência linguística, em língua materna, nomeadamente da consciência sintática, e ainda lexical e semântica, embora com menor enfoque. Para além disso, abordamos os conceitos de conhecimento explícito da língua, consciência linguística, consciência sintática, consciência lexical e semântica, consciência metalexical e consciência metalinguística;
- No capítulo III apresentamos as opções metodológicas do estudo, bem como o projeto didático, desenvolvido numa turma de 3º ano de uma escola do 1º CEB da

região de Aveiro, incluindo as descrições de cada uma das sessões realizadas com as crianças.

- Por fim, no capítulo IV fazemos referência à metodologia de análise dos dados recolhidos, nomeadamente as categorias de análise e analisamos os dados recolhidos, por categoria.

Após a apresentação da análise dos dados (capítulo IV), procedemos, na conclusão, à síntese do estudo, fazemos considerações sobre as suas limitações e explicamos o contributo que este estudo e projeto tiveram para a nossa formação enquanto professoras.

Apresentamos, de seguida, o capítulo I onde fazemos referência a conceitos como o plurilinguismo, abordagens plurais e sensibilização à diversidade linguística.

Capítulo I – Sensibilização à diversidade linguística – uma abordagem plural das línguas

Atualmente, no mundo cada vez mais global em que vivemos, o ensino de línguas, nos primeiros anos de escolaridade, é um tema muito discutido. A crescente diversidade linguística, devido a fenômenos como a globalização, traz mais desafios à educação, uma vez que esta tem a responsabilidade de garantir o ensino igual para todos, o que nos torna mais conscientes das diferenças existentes, mais especificamente a nível cultural e linguístico (Lourenço e Sá, 2011). Se por um lado a Internet, meio de comunicação mais utilizado, contribui de uma forma preponderante para esta globalização, por outro lado, também o aumento dos movimentos migratórios, associado ao ensino escolar obrigatório, provoca uma maior diversidade entre os alunos.

Sendo a língua um poderoso fator de identidade, é importante que, desde cedo, os alunos sejam sensibilizados para a importância das línguas e para a diversidade linguística e cultural do mundo de hoje, para que desenvolvam atitudes de respeito perante essa diversidade. Como nos diz Martins (2008), “O ensino de línguas é um assunto sensível que mobiliza a opinião pública, já que a língua [...] é mais do que um simples instrumento de comunicação, é um veículo identitário e social, um património distintivo da condição humana na sua multiplicidade, mutabilidade e variedade” (p. 121). A diversidade linguística e cultural pode ser vista como a existência e convivência de diferentes línguas e culturas, num determinado espaço, pressupondo-se que todos os indivíduos devem respeitar as diferentes línguas e culturas.

Assim, para que o desafio da diversidade se constitua como oportunidade, é necessário que sejam adotadas novas práticas e que os currículos sejam modificados, tornando-se mais amigos das línguas, atendendo à diversidade presente nas escolas de ensino básico. Para além disso, torna-se pertinente abordar várias línguas (e também culturas) dado que as diversas línguas apresentam diferentes visões do mundo. Isto permite que os alunos explorem as diferenças, o que origina a reflexão sobre a sua própria língua e cultura (Stretch-Ribeiro, 1998).

Formar sociedades mais abertas às línguas e mais respeitadoras da diversidade linguística implica sensibilizar os alunos para tal. Assim, através de diferentes atividades didáticas é possível sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural, de

forma a promover atitudes de curiosidade, interesse, abertura e respeito pelas línguas. É através de abordagens didáticas mais plurais e inclusivas, e das inerentes atividades de descoberta de línguas, que é possível promover os valores anteriormente referidos, motivando, simultaneamente, os alunos, para a aprendizagem de línguas (Lourenço e Andrade, 2011).

1. As abordagens plurais e a sensibilização à diversidade linguística

Uma das maneiras de sensibilizar as crianças para a diversidade linguística é educá-las, desde cedo, para essa diversidade e para o plurilinguismo, utilizando novas abordagens que permitam cativar os alunos de forma a desenvolverem competências comunicativas e (meta)linguísticas (Lourenço e Andrade, 2011). A sensibilização à diversidade linguística (SDL) faz parte das “didactic approaches which use teaching /learning activities involving several (i.e. more than one) varieties of languages or cultures” (Candelier *et al.*, 2007, p. 7), sendo que estas atividades “podem trazer um contributo importante para os alunos, na medida em que visam sensibilizar as crianças, desde cedo, e independentemente da sua origem social, cultural ou linguística, para as diversidades presentes na sociedade, na sala de aula e no interior de cada indivíduo” (Andrade, Lourenço e Sá, 2010, p. 70).

Através destas abordagens (abordagens plurais), que envolvem mais do que uma língua, é possível educar os alunos para o plurilinguismo, entendido como “the potential and/or actual ability to use several languages to varying levels of proficiency and for different purposes” (Beacco e Byram, 2007, p. 10). Isto é, ser plurilingue é ter um certo grau de competência, quer seja oral ou escrita, em várias línguas, ou seja, pretende-se que os alunos desenvolvam mais do que capacidades de (vir a) comunicar em diferentes línguas. Por outras palavras, um dos seus principais objetivos é fazer com que as crianças tomem consciência da linguagem, refletindo sobre ela e analisando-a (Lourenço e Andrade, 2011). Assim, o plurilinguismo pode ser visto como valor e/ou como competência. Como valor na medida em que pode servir de base para que os alunos desenvolvam uma aceitação positiva da diversidade, despertando o gosto por estarem envolvidos em experiências linguísticas ricas e diversificadas. Por outro lado, como competência, é de salientar que todos os alunos são capazes de aprender diferentes línguas e que todos possuem a capacidade, real ou potencial, para utilizar diferentes línguas, em

diferentes situações (Beacco e Byram, 2007). O plurilinguismo, enquanto competência, remete para o desenvolvimento de uma competência plurilingue, entendida como,

[...] a competência para comunicar pela linguagem e para interagir culturalmente de um actor social que possui, em graus diversos, o domínio de várias línguas e a experiência de várias culturas. A opção essencial é considerar que não se trata de sobreposição ou justaposição de competências distintas, mas antes da existência de uma competência complexa, isto é, compósita, mas uma enquanto repertório disponível (ME, 2001, p. 39).

Assim, é necessário que esta competência seja desenvolvida ao longo do percurso escolar dos alunos, iniciando-se no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) através da SDL. Para tal, podem ser concebidas atividades didáticas que abranjam diversas línguas e culturas (abordagens plurais das línguas e culturas).

Candelier *et al*, justificando a pertinência formativa das abordagens plurais das línguas, por comparação às abordagens singulares, definem abordagem plural como

an approach in which the learner works on several languages simultaneously. Such an approach is necessary, among other objectives, to support the structure of a plurilingual and pluricultural competence as defined above, that is so that the learner can rely on an aptitude he or she may have in one language to establish aptitudes in other languages, so that the result is not an artificial juxtaposition of skills but a system of integrated skills within the same overall competence. Conversely a singular approach is defined as an approach in which the only subject is a particular language or culture taken in isolation (2004, p. 17).

Candelier (2007, pp. 7-8) refere que existem quatro tipos de abordagens plurais, sendo estas:

- A abordagem intercultural (*intercultural approach*) – esta abordagem apoia-se em estratégias didáticas que usam atividades de ensino-aprendizagem englobando diversas línguas e culturas, especialmente tendo em consideração a população falante de línguas estrangeiras num determinado contexto escolar. Ou seja, as atividades centradas nesta abordagem englobam os objetos culturais da língua e da comunicação para além de que é salientada a língua e a cultura dos alunos de outras comunidades linguísticas e culturais (Candelier, 2004);

- A intercompreensão entre línguas da mesma família (*inter-comprehension of related languages*) - esta abordagem consiste em trabalhar em paralelo várias línguas da mesma família, podendo ser, ou não, da família da língua materna dos alunos. A ideia presente nesta abordagem é aumentar o número de línguas conhecidas dos alunos pertencentes a uma mesma família de línguas. Tal como Doyé (2005) afirma, “intercomprehension is a form of communication in which each person uses his or her own language and understand that of the other people” (p. 7). Mas, apesar de o principal objetivo ser a comunicação interlinguística, pretende-se, também trabalhar outras capacidades, como por exemplo a consciência linguística, objeto de estudo deste texto. Constitui, desta forma, um primeiro passo para a pluralidade;
- As abordagens integradas das línguas (*integrated didactic approaches to different languages studied*) - estas abordagens estão relacionadas com o estabelecimento de ligações entre um número limitado de línguas (e culturas). O objetivo destas abordagens é construir conhecimentos a partir da língua materna do aluno para facilitar o acesso à aprendizagem de uma primeira língua estrangeira. A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira vai ser construída a partir da primeira aprendida e assim sucessivamente;
- A sensibilização à diversidade linguística (*awakening to languages* ou *éveil aux langues*) – esta abordagem, baseia-se não no ensino de uma única língua, mas sim no contacto com um número variado de línguas, privilegiando a sensibilização à diversidade linguística, de forma a desenvolver capacidades como a consciência (meta)linguística. Uma vez que esta abordagem é objeto do nosso estudo, desenvolveremos este conceito, mais aprofundadamente, no próximo ponto do nosso trabalho.

A sensibilização à diversidade linguística, enquanto abordagem plural, tem como objetivo criar oportunidades de interação com diferentes línguas e culturas, junto de alunos em diferentes situações de contacto e/ou aprendizagem de línguas. O objetivo não é ensinar uma língua-alvo a dominar de forma correta e perfeita, mas desenvolver conhecimentos, capacidades e atitudes de outra natureza (Lourenço e Andrade, 2011, pp. 335-336).

2. Sensibilização à diversidade linguística e educação para o plurilinguismo

O principal objetivo da SDL é “criar oportunidades de interação com diferentes línguas e culturas junto de alunos em diferentes situações de aprendizagem de línguas” (Lourenço e Andrade, 2011, p. 335). Para tal, são utilizadas atividades que motivem os alunos para que estes desenvolvam atitudes positivas em relação às línguas, para que, desta forma, possam ver as diferenças entre as línguas como interessantes e não como ameaçadoras (Hawkins, 1999, p. 140). Ou seja, os preconceitos que as pessoas têm sobre a diferença linguística, e também cultural, podem prejudicar a sua disponibilidade para aprender determinadas línguas. Para que tal não aconteça, é preciso que, desde cedo, as crianças sejam sensibilizadas para a diversidade linguística, que a conheçam, a admirem e se interessem pelas diversas línguas.

Tal como já foi referido, a expressão sensibilização à diversidade linguística,

[...] is used to describe approaches in which some of the learning activities are concerned with languages which it is not the mission of the school to teach.” This does not mean that the approach is concerned just with such languages. The approach concerns the language of education and any other language which is in the process of being learnt. But it is not limited to these “learnt” languages, and integrates all sorts of other linguistic varieties – from the environment, from their families... and from all over the world, without exclusion of any kind... (in Candelier, 2007, p. 8).

Ou seja, a sensibilização à diversidade linguística engloba atividades com as línguas contidas no currículo escolar e outras línguas. Assim, esta abordagem pode também ser percebida como um meio de aprendizagem da língua materna e de outras línguas, desde os primeiros anos de escolaridade. Mas o trabalho didático com estas línguas não se refere apenas às aprendizagens feitas na escola, é necessário, também, ter em conta o ambiente que rodeia cada criança, nomeadamente a família, isto é, os diferentes contextos em que cada criança está inserida e que propiciam o contacto com diferentes línguas. Nas palavras de Candelier, o *éveil aux langues*, expressão que tem sido traduzida em português como sensibilização à diversidade linguística, “tel que nous le concevons descend en ligne direct du concept de langage en tant que matière pont (“bridging subject”)

à travers le curriculum" (Candelier, in Hawkins, 2005, p. 11). Ou seja, a sensibilização à diversidade linguística serve também como uma consciencialização da própria linguagem e do seu poder, uma consciencialização da linguagem enquanto “matéria ponte” no currículo, permitindo ligar a aprendizagem da língua materna à aprendizagem da(s) língua(s) estrangeira(s) e conciliando as diferentes aprendizagens escolares, permitindo aos alunos desenvolverem competências em mais do que um código linguístico (Hawkins, 1999).

Deste modo, neste tipo de abordagem didática, não se pretende que as crianças fiquem a dominar corretamente uma língua, ou várias línguas, mas antes que centrem a sua atenção na pluralidade de línguas, desenvolvendo competências, capacidades, de observação e reflexão sobre a(s) língua(s), e valores: interesse, curiosidade, respeito e vontade de preservar as diversas línguas, ou seja, que fiquem sensibilizadas para conhecerem, respeitarem e contactarem com a diversidade linguística e cultural existente no mundo. Também o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (CNEB) apresenta uma perspetiva integradora da aprendizagem de diversas línguas no Ensino Básico, ao referir, no capítulo dedicado às línguas estrangeiras, que,

[...] no domínio das competências específicas, as similitudes se sobrepõem às especificidades. Conhecimentos, capacidades e atitudes são integrados na formulação destas competências que compreendem aspectos não meramente cognitivos mas também de natureza metacognitiva, afectiva e social (ME, 2001, p. 39).

Se pensarmos na sensibilização à diversidade linguística, deve-se ter em conta que as capacidades e competências no âmbito de uma formação plurilingue e para o plurilinguismo devem ser exploradas, desde cedo com as crianças, desde os aspetos mais específicos de micro-domínio e consciência da linguagem verbal, aos mais específicos de macro compreensão do fenómeno de linguagem verbal, em geral e das suas variedades nos espaços de comunicação intercultural (Andrade, Lourenço e Sá, 2010: 71).

Desta forma, através de atividades focadas na sensibilização à diversidade linguística, os alunos iniciam o desenvolvimento de uma competência plurilingue. De acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), a competência plurilingue pode ser definida como a capacidade de um locutor usar a língua como forma de

comunicação, experienciando diferentes culturas e exprimindo-se em diferentes línguas, consoante a situação de interação (Conselho da Europa, 2001, p. 231). Pode-se ainda acrescentar que esta competência é “complexa mas una, resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global de comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas. Esta competência permite que cada indivíduo, enquanto actor social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos” (*ibidem*, p. 231).

A tomada de consciência linguística (e também comunicativa) é promovida pelo desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural (Conselho da Europa, 2001:189) já que é através do desenvolvimento desta competência que o aluno vai tomar consciência da diversidade linguística, percebendo, por exemplo, as semelhanças que existem entre línguas.

A competência plurilingue, tal como já referimos, é a competência que um indivíduo tem para comunicar através da linguagem e para interagir culturalmente, experienciando várias línguas e culturas.

Desta forma, a educação plurilingue tem dois objetivos: a aquisição de competências linguísticas e a aquisição de competências interculturais, o que não envolve, necessariamente, a aquisição de outras línguas. É claro que estes dois objetivos estão interligados visto que ambos interagem um com o outro (Beacco e Byram, 2007, pp. 66-67).

Assim, o plurilinguismo pode ser desenvolvido através das abordagens plurais, dado que estas são, de diferentes formas, um meio de construção do plurilinguismo dos sujeitos. Desta forma, para além dos objetivos referidos, as abordagens plurais têm de ter em consideração outras preocupações da educação, tais como, a cidadania e os valores. Como explicam Andrade, Lourenço e Sá,

trata-se de perceber a comunicação intercultural e plurilingue no contexto da construção de um mundo mais justo, solidário e sustentável, onde se persegue uma compreensão de si próprio, do Outro, das suas línguas e culturas, e do Mundo, dos ecossistemas, dos recursos naturais e das suas inter-relações, numa perspectiva integrada e também plural da construção do conhecimento (2010, p. 71).

Através da sensibilização à diversidade linguística pretende-se educar os alunos para o plurilinguismo e que estes desenvolvam atitudes de respeito, não só por si próprios pela sua cultura, mas também pelo Outro, pelo mundo e pela sua diversidade. Neste sentido, podemos dizer com Feytor Pinto (1998, p. 9) que a formação para a diversidade linguística tem como objeto

[...] as diferenças e as semelhanças entre as línguas e entre as variedades de uma mesma língua observando fenómenos como as famílias de línguas e suas origens [...] Esta abordagem permite conhecer melhor o fenómeno linguístico, em geral, e o funcionamento da língua portuguesa, em particular, promovendo ainda a compreensão e aceitação da diferença, já no âmbito dos valores e atitudes desenvolvidos numa perspectiva intercultural.

3. Sensibilização à diversidade linguística – finalidades educativas

A sensibilização à diversidade linguística parte do pressuposto de que é realizado um “trabalho pedagógico em torno da diversidade linguística e cultural” (Martins, 2008, p. 163). Através deste trabalho é possível proporcionar atividades para que ocorra uma mudança de atitudes nos alunos, possibilitando, simultaneamente, o desenvolvimento das suas capacidades linguísticas, pela mobilização de estratégias cognitivas e metacognitivas que estão interligadas com as restantes aprendizagens do currículo.

Tendo em conta o que acabámos de referir, as finalidades da sensibilização à diversidade linguística são:

- a) *le développement de représentations et attitudes positives*, isto é, o desenvolvimento de atitudes positivas, por parte dos alunos, no que se refere às línguas e culturas, curiosidade relativamente aos fenómenos linguísticos e desejo e motivação pela aprendizagem (futura) de línguas (Candelier, 2003, p.23);
- b) desenvolvimento de aptidões facilitadoras da aprendizagem da língua da escola e de novas línguas, *le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/ métacommunicatif [capacités d'observation et de raisonnement] et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non [développement*

des aptitudes ou savoir faire]; ou seja, desenvolvimento de capacidades de observação, análise e reflexão sobre as línguas (Candelier, 2003, p. 23);

- c) desenvolvimento de uma cultura linguística, ou seja, de *savoirs relatifs aux langues*, que constituem um conjunto de referências propiciadoras da compreensão do mundo plurilingue e multicultural em que vivemos (Candelier, 1998; 2003; Candelier, 2000, in Martins, 2008, p. 171).

Assim, das finalidades da sensibilização à diversidade linguística que foram apresentadas, o nosso estudo foca-se, essencialmente, na segunda finalidade, mais diretamente ligada ao desenvolvimento de capacidades (*aptitudes*) de ordem metalinguística/ metacomunicativa e metacognitiva, estimuladas pela observação, análise e reflexão sobre a(s) língua(s).

Para sensibilizar as crianças para a diversidade linguística é necessário ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos (sobre a sua própria língua), articulando-os com o currículo escolar de modo a criar atividades que vão ao encontro dos objetivos pretendidos (Martins, 2008).

Assim, devem ser criadas atividades focadas no conhecimento explícito da língua, uma vez que uma das finalidades da SDL é a observação e a reflexão sobre as línguas. Sendo o grande objetivo deste estudo estudar as potencialidades de desenvolvimento da consciência linguística de alunos do 1º CEB, começámos por analisar o que está previsto nos documentos de orientação curricular para este nível de escolaridade, nomeadamente o novo *Programa de Português para o Ensino Básico* (ME, 2009). Com efeito, o Programa de Português está orientado para:

- a consciencialização do conhecimento implícito dos alunos;
- a deteção de regularidades linguísticas;
- a organização de conteúdos em função da mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.

(Costa, Cabral, Santiago e Viegas, 2011, p.14).

Mas desenvolver estas capacidades demora o seu tempo, já que as crianças vão adquirindo estas aptidões com o ensino explícito da língua, sendo necessário desenvolvê-las ao longo da escolaridade, estando este intuito ainda pouco presente nas práticas

didáticas, tal como acontece, também ainda, na aprendizagem da língua estrangeira: “Teachers believed that all they needed to do was to talk in the foreign language and that after some time the learner would somehow suddenly begin to use language – much as the child did when learning his mother tongue” (Mackin, 1964, in Hawkins, 1999, p. 131).

Atualmente sabe-se que não basta apenas falar na língua estrangeira para que os alunos a adquiram, é necessário desenvolver um ensino explícito que promova capacidades linguísticas dos alunos, nomeadamente de atenção à língua, de observação e reflexão. Assim, para que tais capacidades sejam desenvolvidas, é necessário que as situações de sensibilização à diversidade linguística sejam vistas como espaços mobilizadores do *curriculum*, não só ao permitir às crianças (re)conhecer várias línguas e culturas, de modo a que encontrem lugar num mundo em constante transformação, mas também “trabalhando processos linguístico-comunicativos concretos, procurando transparências e opacidade nos diferentes níveis do funcionamento verbal e na sua relação com as situações de comunicação, incluindo os interlocutores” (Andrade, Lourenço e Sá, 2010, pp. 72-73).

Hawkins idealiza o currículo linguístico, isto é, as línguas do/no currículo, comparando o currículo a uma árvore forte, em que as raízes seriam bem nutridas na escola primária (ou seja, pretende-se que primeiramente as crianças ganhem confiança e desenvolvam a língua materna, através de uma educação pelo ouvido, desenvolvendo uma crescente consciência da linguagem e abertura para a diversidade linguística), teria um tronco robusto nos ciclos seguintes onde se deveria aprender a aprender, existindo uma progressão do desenvolvimento da consciência linguística, evoluindo, no ensino secundário, para o estágio de compreensão em que o aprendente percebe que as línguas podem ser utilizadas como instrumentos (Hawkins, 1999, p. 140).

Esta proposta de Hawkins pode ser comparada com a do Conselho de Europa na qual o foco é o aprendente e as línguas presentes na escola. As línguas de escolarização, quer sejam as línguas estrangeiras (modernas ou clássicas), quer sejam as línguas das comunidades minoritárias, nomeadamente imigrantes, devem ser tidas em consideração, como disciplinas linguísticas e/ou como competência transversal, inserindo e trabalhando as línguas estrangeiras ou minoritárias nas restantes áreas curriculares² (Coste, Cavalli, Crişan e Vem, 2004).

² (in http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp, consultado no dia 19/4/2012).

A sensibilização à diversidade linguística apresenta duas dimensões, tal como refere Martins (2008): “a primeira está relacionada com as variedades da(s) língua(s) e com os fenómenos linguísticos” e cultura linguística; e uma “segunda mais ligada aos valores e às atitudes relativos à compreensão, respeito e valorização das diferentes línguas e culturas” (p. 160).

Mas a sensibilização à diversidade linguística não traz apenas vantagens nesse aspeto. Sabe-se que as crianças que são sensibilizadas a outras línguas têm um maior grau de consciência das situações de comunicação, assim como uma maior disponibilidade para interagir com o interlocutor já que, ao aprenderem outras línguas, as crianças parecem desenvolver atitudes mais positivas em relação às línguas, aos falantes de outras línguas, bem como se sentem mais confiantes para participarem em situações de comunicação intercultural, revelando capacidades metacognitivas mais elevadas num pensar melhor sobre as línguas e sobre as situações em que elas se atualizam, “multilingual learners/speakers have been found to be particularly skilled in their metalinguistic awareness [...] an awareness of how to communicate in a target language/culture which accounts for mutual understanding” (Le Pichon Vorstmam *et al* in Andrade, Lourenço e Sá, 2010, p.72).

É importante, então, dar ênfase ao facto de que as experiências de cada indivíduo se expandem, da(s) língua(s) falada(s) em casa, para a(s) língua(s) falada(s) na sociedade (Conselho da Europa, 2001, p. 23). O que esta afirmação vem evidenciar é que as línguas e as culturas que são aprendidas não estão separadas e compartimentadas na nossa mente, mas antes interagem para a construção de uma competência comunicativa para a qual todo o conhecimento e experiência dos contributos da linguagem estão interrelacionados e interligados (ibidem, p. 23). Assim, através do desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural, acima referida, os indivíduos são capazes de comunicar, de participar na comunicação intercultural e relacionar línguas apontando as suas semelhanças e diferenças. Deste modo, todo o conhecimento que é adquirido fornece uma base segura para uma competência comunicativa sucessivamente mais global.

De acordo com o QECR, o ensino escolar de línguas tem que ter em atenção os objetivos relacionados com as competências individuais a desenvolver: *a general competence* (especialmente na escola primária) or *a communicative language competence* (para crianças entre os 11 e os 16 anos), enquanto para estudantes adultos (são

consideradas as pessoas que já trabalham) devem ser formulados objetivos específicos relacionados com *language activities or functional ability in a particular domain* (Conselho da Europa, 2001, p. 168). Esta ênfase corresponde, por um lado, à distinção das regras iniciais gerais e, por outro lado, à especialização e à continuação da aprendizagem. Neste contexto, em vez de tratar estas situações como opostos, o QECR ajuda a relacionar diferentes práticas, interligando-as uma vez que elas se complementam (Conselho da Europa, *ibidem*)

Relativamente ao ensino das línguas na escola, o QECR enuncia três princípios fundamentais:

- O currículo deve promover o plurilinguismo e a diversidade linguística. Isto significa que ensinar e aprender uma língua deve ser examinado em conjunto com o sistema educativo e os caminhos que os aprendentes podem escolher seguir no seu esforço para desenvolver uma grande variedade de habilidades linguísticas;
- A diversidade só é possível se os custos do sistema forem considerados, para evitar repetições desnecessárias e para ocorrer a transferência de habilidades que a diversidade linguística facilita;
- As considerações sobre o currículo não se devem limitar a um currículo para cada língua isolada, nem a um currículo integrado para várias línguas. Ou seja, a língua deve ser vista como um elemento transversal ao currículo onde o conhecimento linguístico (*savoir*) e as capacidades (*savoir-faire*), juntamente com a capacidade para aprender (*savoir-apprendre*), têm não só um papel específico na língua materna, assim como nas restantes áreas do currículo tendo as línguas um papel transversal e transferível.

(Conselho da Europa, 2001, p. 169)

Através da SDL é possível desenvolver a competência plurilingue, sendo a sensibilização à diversidade linguística um primeiro passo. Este conceito “ (...) forms the basis of communication in Europe, but above all, of positive acceptance, a prerequisite for maintaining linguistic diversity” (Beacco e Byram, 2007, p. 10).

É então importante proceder a uma mudança na forma como se concebe e gere o currículo, como já foi referido anteriormente, de maneira a promover a diversidade

linguística e cultural. Isto porque o currículo linguístico não está limitado apenas à escola, ele é transversal e transcende a escola. Desta forma, o plurilinguismo, entendido como competência, e a sensibilização para a abertura linguística e cultural iniciam-se antes da escolarização e vão-se desenvolvendo em processos paralelos à escola, uma vez que, através dos familiares, da emigração e imigração, dos meios de comunicação (muitas vezes noutras línguas) são transmitidas experiências de sensibilização à diversidade linguística, exteriores à escola (Conselho da Europa, 2001, p. 173).

Assim, o currículo escolar de línguas faz parte de um currículo global que tem a função de dar aos alunos:

- Um repertório plurilingue e pluricultural;
- Uma maior consciência, conhecimento e confiança no que se refere às competências que cada indivíduo possui e quanto às suas capacidades e aos recursos de que dispõe, dentro e fora da escola, de modo a que possa saber utilizar essas competências com maior eficácia.

(Conselho da Europa, 2001, p. 239)

Desta maneira, pode-se concluir que o objetivo da educação linguística tem vindo a ser modificado, de modo a poder responder, com maior adequação, aos desafios das atuais sociedades multilingues e multiculturais. Isto porque, mais importante que conseguir a mestria numa ou duas línguas, tendo como principal objetivo a alcançar o desempenho linguístico-comunicativo do “falante nativo ideal”, é dispor de competências num grande leque de línguas, não tendo de facto de saber falar e compreender na perfeição todas essas línguas, mas de maneira a que seja possível, ao sujeito, participar na comunicação global, plurilingue e pluricultural. Mas, para que tal aconteça, é necessário que a oferta linguística nas escolas seja maior, para além de que é preciso que a forma de abordar e/ou introduzir as línguas, no currículo, seja repensada.

Uma vez que a motivação tem de vir do aprendente e leva o seu tempo a amadurecer, pensamos que a aprendizagem de línguas estrangeiras deve ser feita em duas fases: a primeira, correspondendo a uma fase inicial da educação escolar, de preparação dos alunos para a aprendizagem de línguas; e uma segunda fase em que os alunos escolhem as línguas que pretendem estudar, tendo a oportunidade de mudar de opção caso achem necessário (Hawkins, 2005).

Em forma de conclusão, pode-se afirmar que a utilização de atividades de SDL tem como objetivo desenvolver, nos alunos, a consciência plurilingue, promovendo o desenvolvimento de capacidades como a observação, de motivação e de atitudes positivas relativamente à pluralidade linguística, para além de conhecimentos de cultura linguística.

Dado que alunos com uma atitude positiva em relação às línguas têm uma maior predisposição para realizar aprendizagens linguísticas significativas, é possível, através de atividades de descoberta de línguas, motivá-los, também, para a aprendizagem de línguas e consequente desenvolvimento de capacidades (meta)linguísticas e (meta)cognitivas (Lourenço e Sá, 2011). Este será, então, o foco de desenvolvimento do capítulo que se segue, mais centrado sobre a sensibilização à diversidade linguística e o desenvolvimento da consciência linguística.

Capítulo II – A consciência linguística e o conhecimento explícito da língua

Ao longo do capítulo I foi definido e explicitado o conceito de sensibilização à diversidade linguística. Ora, Hawkins advoga a existência de uma ligação estreita entre a consciencialização sobre a língua materna e a língua estrangeira (Oliveira, 2005, p. 3). Desta forma, neste capítulo, será abordada a relação entre os conceitos de sensibilização à diversidade linguística e de consciência linguística, numa perspectiva da sua abordagem didáctica integrada em contexto do 1º CEB.

1. A sensibilização à diversidade linguística e o conceito de consciência linguística

No seguimento do movimento *Language Awareness*, do qual Hawkins é pioneiro, seguiram-se, por toda a Europa, diversas abordagens focalizadas na *Language Awareness* mas com diferentes designações, como por exemplo “*éveil aux langues, éveil au langage, prise de conscience langagière, competência metalinguística, consciência linguística, [...]*” (Ançã & Alegre, 2003; Ançã, 2003, in Oliveira, 2005, pp. 4-5). Contudo, para Ançã, estas designações correspondem a duas perspetivas diferentes, que podem ser diferenciadas consoante a focalização do objeto (língua): a sensibilização e a consciencialização. Assim, “A primeira terá como objectivo a abertura ao mundo das línguas e das culturas, valorizando a diversidade [...] A segunda apostará no desenvolvimento da consciência/competência metalinguística, pressupondo uma análise reflexiva e comparativa, ou melhor uma consciência contrastiva” (James, 1995; Ançã, 2003, in Oliveira, 2005, pp 4-5). Para além disso, estas designações remetem para dois aspetos: o facto de existirem diferentes graus de consciencialização e a distinção entre conhecimento implícito e conhecimento explícito (Oliveira, 2005, pp. 4-5).

Tal como já foi referido, para o desenvolvimento de uma competência plurilingue é necessário, em primeiro lugar, sensibilizar os alunos para a diversidade linguística e cultural. Atualmente nas escolas do ensino básico encontra-se “um público mais vasto e heterogéneo decorrente do alargamento da escolaridade básica [este público] e a crescente mobilidade de pessoas no espaço comunitário implicam uma resposta a necessidades e

expectativas de uma sociedade pluricultural em constante mudança” (ME, 2001, p.39). Ou seja, diversos fatores como o fenómeno da globalização, a mobilidade virtual e real (por exemplo, as novas tecnologias da informação e comunicação), a presença de crianças de outras línguas e culturas, a internacionalização (com a crescente construção da União Europeia), entre outros, contribuem para um maior contacto com a diversidade linguística e cultural.

Deste modo, o mais importante no 1º ciclo, na área da Línguas Estrangeiras, de acordo com o CNEB, é promover uma “relação afectiva com a língua estrangeira” (ME, 2001, p.41). Isto porque através da relação que é estabelecida com as línguas estrangeiras, nos primeiros anos de escolaridade, os alunos sentem-se mais motivados para a sua aprendizagem e mais respeitadores das diferentes línguas e culturas. Através de atividades de sensibilização à diversidade linguística, os alunos vão ter a oportunidade de participar em tarefas que lhes podem proporcionar “vivências estimulantes” (*ibidem*, 2001, p.41).

Os princípios orientadores para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras remetem para a abertura da escola à pluralidade das línguas que se vai traduzir “na criação de espaços de receptividade a outras línguas e outras culturas – eventualmente presentes no meio envolvente -, ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (ME, 2001, p.45).

Para a sensibilização à diversidade linguística existem três dimensões fundamentais, consonantes com as suas finalidades, anteriormente enunciadas: a dimensão afetiva (que está relacionada com a sensibilização e o desenvolvimento de representações e atitudes positivas relativamente à diversidade linguística); a social (relacionada com o uso que os falantes fazem das línguas no contexto em que estão inseridos, sendo a língua, portanto, um instrumento de socialização); e a dimensão cognitiva relacionada com o conhecimento e reflexão sobre as línguas (Ançã e Alegre; Ançã, in Oliveira, 2005, p. 3).

Desta forma, o ensino da língua estrangeira contribui de três maneiras para o desenvolvimento da consciência linguística: “by positive feedback on the mother tongue and cultural stereotypes; by encouraging close attention to matching words to meanings; by building confidence in (...) the ‘mathetic’ function of language” (Hawkins, 1999, p. 134). Por consciência linguística entende-se “a capacidade que o aprendente tem de refletir sobre a língua [materna e/ou estrangeira], de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as regras de funcionamento” (Alegre, in Oliveira, 2005, p. 5).

Ou seja, a consciência linguística é vista como a capacidade das pessoas utilizarem de forma consciente e deliberada os conhecimentos que têm sobre a língua.

Este conhecimento sobre a língua poderá ser, numa primeira fase, apenas implícito, vindo a tornar-se explícito com o ensino formal da língua. Sendo o conhecimento explícito da língua uma das competências, no âmbito da área curricular da Língua Portuguesa, a desenvolver no 1º Ciclo do Ensino Básico, importa, agora debruçar-nos sobre estes conceitos.

O primeiro aspeto que consideramos importante salientar é o facto de a consciência linguística que é desenvolvida na língua materna “pode[r] com proveito ser capitalizada na aprendizagem das línguas estrangeiras curriculares” (Duarte, in Sim-Sim, 1997, p. 31). O desenvolvimento da consciência linguística vai permitir, por exemplo, criar estratégias de análise e de reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre cada língua.

Deste modo, são designadas diversas competências no uso da língua, no que se refere ao papel transversal da consciência linguística, sendo estas:

- o domínio da norma padrão da língua de escolarização;
- o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio;
- o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua;
- o desenvolvimento de competências de estudo;
- a aprendizagem de línguas estrangeiras.

(in Duarte, 2008, p. 17)

A consciência linguística é vista como “um fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua [língua materna ou língua estrangeira] e de verbalizar essa reflexão” (Alegre; Ançã e Alegre, in Oliveira, 2005, p. 3). Deste modo, a consciência linguística pode ser caracterizada como um processo, através da capacidade de reflexão, e como um resultado, desse mesmo processo, ou seja “a capacidade de utilizar o conhecimento linguístico” (Alegre, in Oliveira, 2005, p. 5). Isto é, a consciência linguística é uma aptidão que os alunos adquirem e que tem o seu enfoque no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre determinada língua, materna ou estrangeira.

Em síntese, a consciência linguística pode ser definida como o “estádio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização” (Duarte, 2008, p. 18).

O desenvolvimento da consciência linguística evoluirá para o estágio de conhecimento explícito da língua. Esta etapa deverá ser realizada ao longo do 1º CEB, de acordo com o *Programa de Português do Ensino Básico* e com as *Metas de Aprendizagem* (Duarte, 2008, p. 18).

As competências que deverão ser desenvolvidas no 1º ciclo, relativamente à consciência linguística (e nomeadamente com objetivos instrumentais) referem-se à capacidade de utilizar o conhecimento da língua como um instrumento de aprendizagem da leitura e da escrita e ao conhecimento dos paradigmas flexionais e das regras básicas da gramática (ME, 2001:33).

2. O conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) definem consciência linguística como “uma progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (p. 31). Desta forma, pode afirmar-se que o desenvolvimento desta consciência é um fator importante no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem (quer oral quer escrita). Assim, quando a criança começa a identificar algumas propriedades da língua, a utilizá-las e a autocorrigir-se passa do uso espontâneo da língua para um nível mais próximo da consciência linguística (Sim-Sim, 1998). Tal acontece por a consciência linguística, tal como Moore (1995) a define, ser a capacidade que as crianças desenvolvem, de refletir sobre a língua, mas com um certo distanciamento para que possam concentrar-se nas propriedades da língua, sendo, desta forma, a língua, simultaneamente, um objeto do pensamento e o instrumento que permite expressar o pensamento.

Para que os alunos desenvolvam a consciência linguística é necessário que dominem a língua. No domínio da linguagem, existem três capacidades que derivam da organização e do funcionamento da mente humana, sendo estas o reconhecimento, a produção e a elaboração (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 12). As capacidades referidas têm origem numa cadeia dinâmica de tratamento da informação dos processos mentais. Este tratamento opera desde o *input* sensorial, à “sua transformação em material simbólico e ao armazenamento, à conservação e à posterior recuperação de tais representações,

essencial à organização e produção de respostas (*output*) ” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz 1997, p. 21); ou seja, esta cadeia de tratamento dinâmico da linguagem vai resultar no desenvolvimento da consciência linguística do sujeito.

As capacidades acima referidas podem ser traduzidas, respetivamente, “na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas, na produção de cadeias fónicas ou gráficas dotadas de significado e na consciencialização e sistematização do conhecimento intuitivo da língua” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 12).

Pode-se afirmar que as conversas mantidas no seio familiar, ou os discursos também provenientes desse meio ou do meio escolar, bem como as trocas verbais com os seus pares vão ativar a faculdade da linguagem na criança e vão levá-la a evoluir para um estágio de conhecimento específico, “o conhecimento da língua natural falada pela comunidade linguística a que pertence” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 20). O conhecimento da língua natural falada pelas crianças é intuitivo, ou seja, o falante espontaneamente comunica a partir da “interacção entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico que o meio lhe fornece” (*ibidem*).

O conhecimento implícito está, deste modo, relacionado com a aquisição uma vez que esta é processada de forma subconsciente (Alegre, in Oliveira, 2003, p. 5). Existem, portanto, vários graus de explicitação do conhecimento explícito. Se nos focarmos na consciência,

O conhecimento pode variar entre o implícito – quando o aprendente usa, mas não reflecte sobre a regra –, o mais ou menos implícito – quando o aprendente é capaz de reconhecer que um enunciado está ou não de acordo com a regra –, o mais ou menos explícito – quando o aprendente consegue descrever a regra com as suas próprias palavras – e o explícito – quando é capaz de a explicitar em termos metalinguísticos (Alegre, in Oliveira, 2005, p. 5).

Neste âmbito, é função da escola fazer com que os alunos evoluam, desde o estágio de conhecimento implícito (conhecimento com que entram na escola) para um estágio de conhecimento explícito (conhecimento com que os alunos deveriam terminar a sua escolarização no ensino básico).

O conhecimento explícito é entendido como uma “progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz,

1997, p. 31). A consciencialização do conhecimento explícito vai ajudar os alunos a descobrirem as regras gramaticais que utilizam sem se aperceberem, as regularidades linguísticas, o que lhes irá permitir realizar uma autocorreção dos seus erros e uma rápida identificação das dificuldades que sentem no uso da língua (*ibidem*, pp. 31-32).

No CNEB, também se pode ler que o conhecimento explícito é uma competência que consiste no

[...] conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação (ME, 2001, p. 32).

Assim, pode-se afirmar que o conhecimento explícito se baseia no conhecimento que cada sujeito tem da língua e nas capacidades de reflexão, análise e sistematização que é capaz de realizar relativamente à(s) língua(s). O desenvolvimento desta competência vai permitir aos alunos controlarem conscientemente o uso das regras gramaticais para que se expressem de maneira adequada, clara e consciente em situações de comunicação.

Desta forma, o conhecimento explícito tem como principal objetivo desenvolver, nos alunos, “a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão” (ME, 2001, p. 33).

A promoção de atividades estimulantes de descoberta, para o desenvolvimento desta consciência, exigindo de cada aluno o treino da observação, da classificação e da formulação de generalizações de dados, ou seja, de regularidades linguísticas, vai proporcionar o desenvolvimento de um método de trabalho rigoroso a nível de observação e de compreensão, que é exigido noutras disciplinas curriculares, tornando-se assim uma competência transversal (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, pp. 31-32).

3. O conhecimento intuitivo e o conhecimento explícito

O ensino da gramática está relacionado com o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua; por outras palavras, o ensino da gramática tem como objetivo

desenvolver a consciência linguística que possibilita à criança aceder a um estágio de conhecimento explícito da língua, durante o seu percurso escolar (Duarte, 2008).

Para que ocorra a passagem do conhecimento implícito para o conhecimento explícito é necessário que as crianças desenvolvam as capacidades de:

- identificar e nomear as unidades da língua;
- caracterizar as suas propriedades, as suas regras de combinação e os processos que atuam sobre as estruturas formadas;
- seleccionar as unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados significados e à concretização de determinados objetivos em situações concretas de uso oral e escrito da língua.

(in Duarte, 2008, p. 17)

Neste seguimento, a competência gramatical pode ser definida como “o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar” (QECR, 2001, p. 161). Desta forma, a gramática de uma língua é geralmente entendida como um “conjunto de princípios que regem a combinação de elementos em sequências significativas marcadas e definidas (as frases)” (QECR, 2001, p. 161). Assim, pode-se afirmar que a competência gramatical é “a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas segundo estes princípios (ao contrário da sua memorização e reprodução)” (QECR, 2001, p. 161; Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, pp. 20-21).

Com o novo *Programa de Português do Ensino Básico*, o termo funcionamento da língua deixou de ser utilizado passando-se agora a chamar conhecimento explícito da língua (CEL). Assim, no novo programa, o conhecimento explícito da língua é definido como a capacidade, refletida, que os alunos têm para sistematizarem as unidades, as regras e os processos gramaticais da sua língua (ME, 2009).

O CEL encontra-se dividido em sete dimensões: o conhecimento fonético, o conhecimento fonológico, o conhecimento morfológico, o conhecimento sintático, o conhecimento lexical e semântico e o conhecimento pragmático e discursivo (Costa, Cabral, Santiago e Viegas, 2011). O nosso estudo encontra-se focalizado no conhecimento sintático e no conhecimento lexical e semântico.

4. A consciência sintática

A consciência sintática é muito importante no desenvolvimento da leitura e da escrita. As pistas estruturais, presentes numa frase, em que se incluem a ordem de palavras, os conectores que ligam frases e que ligam as próprias expressões dentro das frases, períodos e parágrafos, ajudam a melhorar a identificação das ideias principais e a sua retenção na memória (Duarte, 2008, p. 39).

Recordemos que, na *sintaxe*, está englobada a organização das palavras na frase em função da sua categoria e também da sua função na frase, dos seus elementos e das classes, das estruturas, dos processos e das relações envolvidas (Duarte, 2008). As frases podem ser divididas nos seus constituintes: principais ou secundários. Os constituintes principais de uma frase são as palavras (ou conjunto de palavras) sem os quais a frase não faz sentido, sendo estes o grupo nominal e o grupo verbal. Os constituintes secundários são as palavras, ou conjunto de palavras de uma frase que podem ser retiradas ou substituídas na frase, sendo que esta não deixa de fazer sentido (ME, 2010).

As atividades para desenvolver a consciência sintática com os alunos do 1º CEB envolvem os seguintes conteúdos gramaticais: a manipulação de palavras e/ou grupos de palavras em frases; a comparação de dados e de regularidades linguística; a identificação e manipulação das unidades estruturais das frases; as funções sintáticas; os processos de concordância; a distinção entre frase simples e frase complexa; e, por último, a sensibilização à ordem de palavras canónica e as ordens marcadas exigidas por certas construções (Duarte, 2008, p. 39).

Para trabalhar a consciência linguística é necessário desenvolver atividades em que os alunos reflitam sobre a língua e desenvolvam capacidades de manipulação, identificação de unidades estruturais da frase, para que o desempenho dos alunos na leitura e na escrita seja desenvolvido (Duarte, 2008).

5. A consciência lexical e semântica

Tal como Duarte afirma, “As palavras são instrumentos extremamente poderosos: permitem-nos aceder às nossas bases de dados de conhecimentos, exprimir ideias e conceitos, aprender novos conceitos” (2011, p. 9). É então importante que os alunos

tenham sucesso no desenvolvimento desta competência uma vez que ela está relacionada com a competência em leitura dos alunos (ibidem, 2011). Isto porque quanto maior é o repertório lexical do aluno, melhor acederá à construção de conhecimentos variados, atribuindo uma maior significação às aprendizagens que vai realizando. O desenvolvimento da consciência lexical apresenta-se como uma dificuldade que os alunos têm, visto que a aprendizagem do léxico é dificultada pelo facto de que associados a cada palavra podem estar vários conceitos (Ter-Minasova; Pliássova, in Santos, 2010). O léxico é importante na medida em que é ele que fornece a base para a construção de frases, para a construção do sentido, o que ajuda os alunos a desenvolverem a competência de escrita bem como a leitura (Duarte, 2008).

Assim, é necessário realizar atividades que promovam a consciência lexical dos alunos para que, num estágio seguinte, possam desenvolver a competência metalexical, enquanto reflexão sobre o próprio léxico.

6. A consciência metalinguística

Através do desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência gramatical, os alunos desenvolvem a competência metalinguística (CM). Sabendo que “meta” remete para uma reflexão ou consciencialização, esta consciência pode ser definida como a capacidade de “pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objects langagiers et leur manipulation” - (Gombert, in Oliveira, 2005, pp. 3-4). Deste modo, o carácter reflexivo e/ou intencional está inerente à competência metalinguística, o que significa que nesta competência existe a possibilidade de nos abstrairmos da língua, de a contemplarmos e de racionalizarmos as observações que fazemos sobre ela. Para além disto, a competência metalinguística é dependente e pressupõe o uso de linguagem metalinguística (*idem*, p. 5).

Gombert subdivide ainda a competência metalinguística em diversas componentes, entre as quais:

- Competência metassintáctica: capacidade de raciocinar conscientemente sobre os aspetos da língua e de controlar deliberadamente o uso de regras da gramática;
- Consciência metalexical: possibilidade de isolar a palavra e de a identificar como sendo um elemento do léxico e de fazer um esforço no sentido de tentar aceder intencionalmente ao léxico interno;

- Competência metasssemântica: capacidade de reconhecer o sistema da língua como um código convencional e arbitrário e de manipular as palavras, ou os elementos significantes de dimensão superior à palavra, sem que os significados correspondentes sejam automaticamente afetados.

(Gombert, in Oliveira, 2005, p. 4)

De um modo geral, e segundo Sim-Sim (1998), o conhecimento metalinguístico pode ser definido como um conhecimento consciente (refletido) em que a criança sabe e é capaz de controlar as regras estruturais da língua. Isto permite que a criança pense na língua como um objeto, que a analise sendo, desta forma, capaz de identificar as suas dificuldades e corrigir os seus erros.

A consciência linguística e a consciência metalinguística podem ser comparadas sendo que a consciência metalinguística é um estágio mais avançado de desenvolvimento cognitivo. Ou seja, por um lado a consciência linguística pode ser definida como um conhecimento implícito, intuitivo, por outro lado, a consciência metalinguística pode ser definida como um conhecimento explícito e abstrato da língua (Titone, 1998).

Existem várias definições de consciência metalinguística, importando, deter-nos apenas na definição do conceito em contexto didático. Assim, no *Dicionário Terminológico* (ME, 2010) ela é definida como a “capacidade que um falante tem de manipular e refletir sobre unidades, processos e regras da gramática da sua língua. O desenvolvimento pleno da competência metalinguística depende, em grande parte, da instrução explícita e formal” (ME, 2010, p. 16). Também Barbeiro define consciência metalinguística como a “capacidade cognitiva do sujeito incidindo sobre a linguagem” centrando-se na reflexão sobre a língua e nas tomadas de decisão (1994, p. 24). A consciencialização do que não se sabe provoca a aprendizagem, desta forma a utilização de várias línguas para o desenvolvimento da consciência metalinguística permite o aperfeiçoamento e a reflexão sobre a própria língua (James e Garrett, 1991).

7. Síntese

Os alunos cuja língua de escolarização é a língua materna entram na escola do 1º CEB conhecendo o essencial da estrutura gramatical da sua língua, o que lhes permite

compreender e produzir enunciados orais (Duarte, 2008, p. 9). Isto acontece porque “os seres humanos adquirem espontaneamente a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua língua materna - e usam-na como locutores, interlocutores e ouvintes” (Sim-Sim, 1998, p. 15). Ou seja, as crianças adquirem a língua materna, de forma natural, através das conversas entre familiares e dos meios de comunicação.

Deste modo, um dos objetivos do ensino da Língua Portuguesa no 1º CEB é desenvolver, para além de competências do domínio oral e escrito, o conhecimento explícito da língua” (ME, 2001, p. 32), já que a promoção do conhecimento explícito da língua permite que os alunos desenvolvam aptidões de leitura e de escrita.

Desta forma, partimos da construção de um quadro conceptual que nos permitiu refletir sobre as abordagens plurais das línguas, focando-nos de forma mais particular na sensibilização à diversidade linguística e no modo como esta promove a consciência linguística, uma vez que uma das suas finalidades reside no desenvolvimento de capacidades de observação e reflexão linguísticas, nomeadamente através da comparação da língua materna com outras línguas.

Assim, no capítulo seguinte, apresentamos os procedimentos metodológicos do nosso estudo empírico, o qual compreendeu a conceção, desenvolvimento, implementação e avaliação de um projeto didático onde procurámos compreender de que modo a sensibilização à diversidade linguística pode desenvolver a consciência linguística de alunos do 1º CEB e vice-versa.

Capítulo III - Orientações metodológicas do estudo

A investigação, na formação dos professores, permite que estes aproximem a teoria e a prática. Assim, o professor (investigador) é capaz de desenvolver posturas de investigação diferentes, na medida em que desenvolve “atitudes como o espírito aberto e divergente, compromisso e perseverança, respeito pelas ideias do outro, autoconfiança, capacidade de se sentir questionado, sentido da realidade, espírito de aprendizagem ao longo da vida” (Moreira, 2005, p. 78). Para além disso, o docente desenvolve também competências metodológicas tais como a “observação, levantamento de hipóteses, formulação de questões de pesquisa, delimitação e focagem das questões a pesquisar, análise, sistematização, estabelecimento de relações temáticas, monitorização” (*ibidem*). Desta forma, a investigação feita pelos professores não pode ser separada da sua ação pois é, por si só, um processo de aprendizagem (Moreira, 2005).

Pode-se, desta forma, afirmar que os professores são “estudantes do ensino”, são inovadores, autodirigidos e observadores participantes da ação. Assim, pretende-se que o professor não seja apenas um executor de currículos mas sim um decisor, um “gestor em situação real, um interprete” criando, desta forma, um currículo com os seus pares e alunos (Alarcão, 2001, p. 21).

Alarcão (2001) afirma também que os professores testam, em sala de aula, as hipóteses que levantam. Assim, no âmbito das unidades curriculares Seminário de Investigação Educacional e Prática Pedagógica Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, desenvolvemos um projeto de intervenção didática, em conjunto com a colega de grupo³, com a finalidade de compreender de que forma é que atividades sobre a diversidade linguística podem ajudar no desenvolvimento da consciência linguística de alunos do 1º CEB e também o contrário, ou seja, como é que as atividades de conhecimento explícito da língua, nomeadamente sobre a consciência sintática, levam à sensibilização à diversidade linguística.

³ Cf. Sousa, I., (2012). *A Cultura Linguística na Sensibilização à Diversidade Linguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Relatório de Estágio, em construção, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico).

1. Metodologia de estudo

O foco do nosso estudo é a relação dinâmica entre a sensibilização à diversidade linguística e a construção da consciência linguística, a qual implica uma capacidade de reflexão sobre o objeto língua(s), tal como vimos no capítulo anterior. Através da sensibilização à diversidade linguística, os alunos contactam com diferenças e semelhanças entre as línguas, começando a refletir sobre as regularidades linguísticas existentes em cada língua. Assim, e dado que as finalidades do nosso estudo, estão anunciadas parecem-nos que a metodologia de investigação qualitativa é a que melhor se enquadra neste trabalho uma vez que não se pretende avaliar e quantificar resultados dos alunos, mas descrever, analisar e tentar compreender a forma como os alunos aprendem e a qualidade dessa aprendizagem (Carmo e Ferreira, 1998).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é descritiva, indutiva, fundamentada na teoria baseada nas percepções pessoais do investigador. Uma vez que este tipo de investigação é descritivo, esta explanação deve ser rigorosa, resultando dos dados recolhidos, que podem ser transcrições de entrevistas, registos de observações, fotografias, vídeogravações, entre outros (Carmo e Ferreira, 1998).

Para Carmo e Ferreira (1998), a metodologia de investigação qualitativa é indutiva, na medida em que se focaliza nas intenções dos sujeitos e nos fenómenos provenientes da recolha de dados, sendo também holística, uma vez que os investigadores têm em conta a visão global do projeto, naturalista já que as interações com o contexto são realizadas de uma forma natural e discreta.

Neste tipo de investigação, o mais importante é o significado. Desta forma, pretende-se que os investigadores “deixem de lado” as suas próprias convicções e perspetivas sobre os temas que investigam (Carmo e Ferreira, 1998). De acordo com estes autores, não importam as concepções que os investigadores tenham acerca do tema em estudo, o que é importante não são os resultados em si mesmos, mas o significado por detrás de cada resposta dada, de cada dado recolhido.

Desta forma, através dos dados recolhidos podemos analisar e refletir até que ponto os objetivos a que nos propusemos foram cumpridos. Portanto, neste projeto, o foco está no significado atribuído, na análise e reflexão do professor (investigador) sobre o que foi elaborado pelos alunos.

Uma vez que estamos a falar do professor como investigador é necessário esclarecer dois aspetos: em primeiro lugar todo o professor é, e deve ser, nas palavras de Alarcão (2001), investigador estando a investigação ligada com a sua prática enquanto professor, visto que os professores ao analisarem e refletirem sobre o currículo e sobre as suas práticas tendem a melhorar o seu método de ensino, não se limitando a executar os programas, como já atrás referimos. O segundo aspeto está relacionado com a formação dos professores que devem ser orientados para desenvolverem competências de investigação na (e sobre a) ação educativa, com o intuito de partilharem resultados com os seus pares. Ou seja, o professor, enquanto investigador deve questionar-se e ser capaz de se organizar e analisar uma situação problemática que surja em contexto de sala de aula, refletindo sobre ela de modo a melhorar a sua prática (Alarcão, 2001), por exemplo, através da investigação-ação.

A investigação-ação (IA) é uma metodologia de investigação qualitativa na medida em que, tal como já foi referido, o foco principal é a interpretação das respostas dadas pelos sujeitos, neste caso, pelos alunos de uma turma do 1º CEB. É através da análise e reflexão desses dados que o professor vai ser capaz de perceber “o que está errado” e desta forma alterar os seus métodos. E é aí que entra a investigação-ação.

A investigação-ação tem como propósito resolver problemas de caráter prático partindo de situações reais (Carmo e Ferreira, 1998) e aprofundar a compreensão do professor, relativamente ao problema em estudo (Elliot, 1990). Ou seja, as problemáticas que surgem na prática podem ser melhoradas através do desenvolvimento de projetos com uma orientação de investigação-ação.

A investigação-ação envolve aprender em e através da ação, tendo como propósito gerar conhecimento para que ocorra um melhoramento da compreensão e experiência dos investigadores, neste caso professores (McNiff, 2002). Assim, esta metodologia de investigação permite que os professores se (auto)aperfeiçoem e se (auto)formem em novos métodos, de observação e análise, alterando a sua consciência social e profissional (Moreira, 2005). A reflexão sobre a ação é uma parte essencial da metodologia de investigação-ação, especialmente as auto-reflexões, já que os investigadores se investigam a si próprios (McNiff, 2002). A investigação-ação pode ser comparada a um inquérito feito pelo investigador, para o investigador (McNiff, 2002). Ou seja, os investigadores questionam as suas práticas para as poderem melhorar, isto porque, se ao concluírem que

as suas estratégias dão resultado, poderão justificar porque chegaram a essa conclusão. Mas no caso de considerarem que as suas práticas podem ser melhoradas, podem trabalhá-las até as aperfeiçoarem (Carmo e Ferreira, 1998).

Em contexto escolar, a investigação-ação na educação tem como propósito analisar as ações humanas e as situações sociais experienciadas pelos docentes, relacionando-as com os problemas práticos do quotidiano, vividos pelos professores, contrapondo os problemas teóricos definidos pelos investigadores em relação a uma disciplina do saber (Elliot, 1990).

A investigação-ação desenvolve-se numa metodologia em espiral (tem um carácter cíclico), sendo constituída por quatro etapas: planificação, ação, observação e reflexão, tal como se pode verificar na figura seguinte:

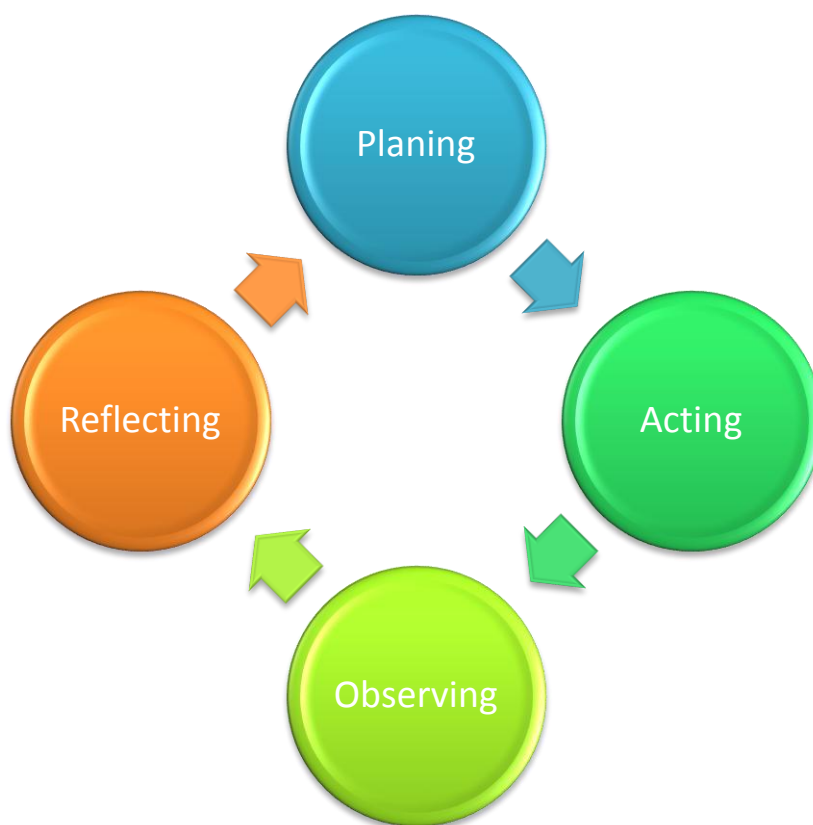


Figura 1 – Ciclo de Investigação-ação (in McNiff, 2002 p. 40)

Estas quatro etapas formam um ciclo repetível já que cada sequência de procedimentos dá origem a nova sequência continuamente, formando a espiral da investigação-ação, proposta por Lewin em 1944 (cf. McNiff, 2002).

Tendo em conta o que acabámos de referir sobre investigação-ação, a metodologia que foi utilizada neste projeto assemelha-se à investigação-ação. Com efeito, dado o pouco tempo de Prática Pedagógica Supervisionada A2 (PPS A2) e consequentemente o tempo de desenvolvimento do projeto, apenas foi possível realizar uma sequência (ou ciclo) da espiral. É importante referir que a parte de revisão de literatura e de construção do quadro teórico foi feita durante a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada A1 (PPS A1) durante o ano letivo 2010/2011, tendo a parte empírica, do projeto de intervenção, sido desenvolvida apenas em PPS A2, durante os meses de setembro a dezembro do ano letivo 2011/2012.

Apresentaremos, de seguida, o projeto de intervenção didática, começando pelo contexto em que foi implementado, seguindo-se as questões e os objetivos de investigação, a descrição das sessões do projeto e, por fim, a referência aos instrumentos de recolha de dados (Capítulo IV).

2. Caracterização do contexto do estudo

O projeto de intervenção didática foi desenvolvido numa escola do centro urbano de Aveiro e decorreu no 1º semestre do 2º ano de Mestrado, sendo que a turma onde o desenvolvemos foi a turma onde realizámos a PPS A2. Trata-se de uma escola relativamente recente em que o meio envolvente é caracterizado pela existência de empresas na área da restauração e por terrenos baldios. Para além dos apoios dos encarregados de educação, a escola tem várias parcerias com diferentes instituições.

A turma, do 3ºano de escolaridade, em que o projeto foi implementado é composta por vinte alunos, nove rapazes e onze raparigas, entre os sete e os nove anos de idade, sendo que dois dos alunos têm necessidades educativas especiais e estão inseridos numa unidade de multideficiência. Como estes alunos passam pouco tempo na sala e têm dificuldades de aprendizagem não participaram em todas as atividades do projeto didático e, desta forma, não recolhemos dados destes alunos para este estudo.

As primeiras semanas de observação de PPS A2 foram destinadas à observação da turma. Nestas semanas pudemos observar que, de forma geral, a turma é heterogênea, isto é, apresenta ritmos de trabalho e de aprendizagem muito diferentes e vários alunos manifestam problemas de concentração. Outro aspeto que é importante salientar é que os níveis de implicação de cada aluno da turma variam consoante a área disciplinar que está a ser trabalhada, o que significa que, durante um dia de aulas, os níveis de implicação dos alunos (Portugal e Laevers, 2010) nunca são os mesmos.

No seu projeto educativo, a escola defende princípios de rigor, qualidade e equidade que favoreçam aprendizagens significativas que permitam tanto o prosseguimento de estudos como o ingresso na vida ativa. Como tal, os objetivos propostos, no projeto educativo, passam pela melhoria da qualidade das aprendizagens, a diminuição do insucesso e o desenvolvimento de competências sociais que concorram para o absentismo injustificado. Para além disso, está proposto, no projeto educativo, que sejam realizadas atividades que possam reforçar as dimensões pluriculturais e multiculturais da comunidade. Desta forma, tentámos realizar atividades que fossem ao encontro destes objetivos. Assim, o nosso projeto permitiu aliar atividades com diversas línguas a temas que os alunos estavam ou iriam abordar, nas áreas curriculares de Língua Portuguesa (no caso da manipulação de palavras na frase) e Estudo do Meio (características das rochas).

O projeto foi concebido e desenvolvido em conjunto com a colega de PPS. Apesar do projeto didático ter sido concebido e desenvolvido em conjunto, constituindo um todo significativo, os dois trabalhos apresentam objetos de estudo e questões de investigação diferentes, tendo, igualmente, fontes de informação diferenciadas.

Por último, é importante salientar que, procurámos conciliar o projeto que desenvolvemos com o projeto curricular de turma. O tema desse projeto, escolhido pelos alunos, foi sobre as rochas sendo um projeto a desenvolver ao longo do ano. Assim, tentámos aliar os dois projetos de forma a integrar o nosso no projeto mais abrangente escolhido pela turma.

3. Questões e objetivos de investigação

Tal como já foi referido, este estudo tem como finalidade compreender de que forma o trabalho com as línguas, nos primeiros anos de escolaridade, permite desenvolver a consciência linguística das crianças.

Desta forma, pode-se afirmar que o tema deste trabalho está relacionado com o desenvolvimento da consciência linguística, em alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico, através de atividades que promovam, simultaneamente, uma sensibilização à diversidade linguística. Assim, procurámos perceber se o facto de recorrer a atividades com palavras e enunciados em diferentes línguas poderia potenciar o desenvolvimento da consciência linguística, nomeadamente nos conteúdos previstos no *Programa de Português* no plano sintático (ME, 2009). Para tal, foi desenvolvido um projeto de componente didática, na área da Língua Portuguesa, em particular no plano sintático (e também lexical e semântico), com recurso a atividades de sensibilização à diversidade linguística. Por forma a explorar esta temática, foram definidas questões de investigação. Para o projeto foi definida uma questão de investigação comum, que engloba o projeto na sua totalidade, e uma questão de investigação, ligada a este estudo, sendo esta questão dividida em duas questões mais específicas.

O quadro 1 apresenta as questões de investigação referidas.

Quadro 1 – Questões de investigação

Questões de investigação	
1. Qual o lugar da sensibilização às línguas da Europa numa educação para a diversidade linguística?	Questão de investigação global (comum aos dois projetos)
2. De que forma atividades de sensibilização à diversidade linguística contribuem para o desenvolvimento de uma consciência linguística, em crianças do 1º CEB? 2.1. Qual o contributo de atividades de manipulação de palavras, ou grupos de palavras, em frases no desenvolvimento da consciência sintática? 2.2. Qual o contributo de atividades no âmbito da identificação e comparação de diferentes palavras em diferentes línguas para o desenvolvimento da consciência lexical em alunos do 1º CEB?	Questões de investigação que dizem respeito à consciência linguística

Uma vez as questões de investigação apresentadas, proceder-se-á, de seguida, à apresentação do projeto didático.

4. Apresentação do projeto de intervenção

4.1. Inserção curricular da temática

O 3º ano do ensino básico é o ano escolar em que os alunos realizam mais aprendizagens, em Língua Portuguesa, especialmente na competência específica do conhecimento explícito da língua. Desta forma, achámos que seria pertinente trabalhar a consciência linguística, no plano sintático: expansão e redução de frases, grupos constituintes das frases (grupo nominal, grupo verbal, grupo secundário, grupo adjetival,...) e regularidades linguísticas (ME, 2009 p. 57). No plano lexical e semântico abordámos as relações de significado entre as palavras, a comparação de dados (palavras em diferentes línguas) e a descoberta de regularidades. Estes conteúdos foram escolhidos uma vez que eram estes os conteúdos do plano sintático previstos para o 1º período, correspondente aos meses em que estivemos a estagiar na escola do 1º CEB. Portanto, no seguimento das intervenções de PPS A2 e de maneira a dar seguimento às atividades do estágio, sem interferir com as aulas da orientadora cooperante, optámos por esta temática, uma vez que a área de Seminário de Investigação Educacional que frequentámos foi a diversidade linguística e cultural e desenvolvimento da comunicação e expressão.

Tal como vimos no capítulo II deste trabalho, o desenvolvimento da consciência linguística, desde cedo, nas crianças, permite que os alunos passem de um estágio de conhecimento intuitivo da língua a um estágio de conhecimento explícito. Desta forma podem desenvolver um maior domínio da norma padrão da língua de escolarização e das estruturas da língua, de maneira a que aperfeiçoem o uso da língua e desenvolvam competências de estudo e de aprendizagem de línguas estrangeiras (Duarte, 2008).

Através de atividades, com línguas estrangeiras, de descoberta de regularidades linguísticas, os alunos tentam estabelecer comparações entre o que sabem na língua materna, para as línguas estrangeiras e, desta forma, desenvolvem a consciência linguística, entendida como a capacidade que os falantes têm de utilizarem e refletirem, conscientemente sobre os conhecimentos que têm da língua (Alegre in Oliveira, 2005).

Assim, para que os alunos pudessem refletir sobre a língua foram criadas atividades em Língua Portuguesa e noutras línguas europeias (inglês, alemão, francês, espanhol, grego, russo e checo). Ou seja, pretendíamos perceber se o recurso a outras línguas poderia permitir ao aluno um distanciamento maior relativamente aos dados verbais a observar e analisar, encarando-os mais facilmente como objetos manipuláveis, tendo em conta regularidades linguísticas que apresentam.

Relativamente às competências em línguas estrangeiras, de acordo com o CNEB, visava-se a promoção de uma relação afetiva com as línguas estrangeiras, atividades centradas na sensibilização à diversidade linguística e cultural, para promover atitudes positivas em relação às línguas e educar as crianças tornando-as mais conscientes acerca da diversidade linguística existente (ME, 2001 p.45).

O Programa de Português do Ensino Básico, no que diz respeito ao plano sintático e ao plano lexical e semântico, é mais explícito que o CNEB, referindo conteúdos, tais como a manipulação de palavras (ou grupos de palavras) em frases – a sua expansão, redução, substituição, segmentação e deslocação de elementos; a descoberta de regularidades linguísticas, como por exemplo a observação da ocorrência da mesma palavra em vários contextos e com diferentes significados; a explicitação de regras e procedimentos, nomeadamente a identificação dos constituintes principais e secundários numa frase e a identificação de palavras que pertencem à mesma família (ME, 2009 pp.57-58).

Por último, os conteúdos encontrados nas Metas de Aprendizagem estão relacionados com as funções sintáticas de uma frase, nomeadamente a identificação dos constituintes da frase: “O aluno identifica os constituintes principais da frase e as suas funções sintáticas” (meta final 109). Quanto ao plano lexical e semântico, os conteúdos passam pela identificação de significados das palavras e o reconhecimento e utilização das semelhanças entre palavras: “O aluno reconhece e usa relações de semelhança e de oposição entre significados” (meta final 96) e “O aluno identifica a rede de significados e usos das palavras polissémicas que conhece” (meta final 97)⁴.

⁴ Consultado em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=2>.

5. Descrição do projeto de intervenção

O projeto de intervenção didática, denominado “À descoberta das línguas e das rochas”, teve uma duração de seis sessões (o tempo das atividades variou em cada sessão) e será de seguida apresentado. De forma a motivar os alunos para o nosso projeto, tentámos que as atividades fossem bastante diversificadas e próximas dos interesses das crianças.

As áreas disciplinares abordadas no projeto foram: o Estudo do Meio (nomes e características de algumas rochas), a Língua Portuguesa (a nível do conhecimento explícito da língua: plano sintático e lexical) para além de outros conteúdos no âmbito da leitura e da comunicação oral) e as línguas estrangeiras (sensibilização à diversidade linguística).

Para uma melhor perceção das sessões e dos seus objetivos, apresentamos, no quadro 2, os objetivos de aprendizagem, para cada sessão.

Quadro 2 – Objetivos para cada sessão

Sessão	Objetivos da sessão
Sessão 1 “À descoberta das línguas da Europa”	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o contributo de Sir William Jones na descoberta do Indo-Europeu; - Perceber que a maior parte das línguas europeias tiveram uma origem comum, evoluíram ao longo dos séculos e têm graus de parentesco entre si; - Saber escutar, para organizar e reter informação essencial de discursos orais; - Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de novos vocábulos; descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; responder a questões acerca do que ouviu; identificar informação essencial e acessória; - Fazer inferências, esclarecer dúvidas e recontar o que ouviu;
Sessão 2 “O jogo das línguas e das rochas”	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a distribuição geográfica das línguas da Europa; - Identificar afinidades entre línguas de uma mesma família; - Classificar e ordenar palavras, em diferentes línguas, de acordo com um dado critério.

Sessão 3 e 4 “Pensa, manipula e descobre”	<ul style="list-style-type: none"> - Manipular palavras (ou grupos de palavras), na frase; - Comparar dados e descobrir regularidades linguísticas; - Identificar os constituintes da frase (principais e secundários) em português e noutras línguas.
Sessão 5 “Decodifica a mensagem”	<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar para uma língua indo-europeia, o grego; - Comparar os alfabetos latino, grego e cirílico; - Identificar em produtos do quotidiano palavras (ou grupos de palavras) em grego e o seu significado no contexto; - Decifrar palavras em grego; - Procurar no dicionário o significado de palavras portuguesas com origem grega; - Escrever palavras usando o alfabeto cirílico;
Sessão 6 “<i>Peddy-paper</i>”	<ul style="list-style-type: none"> - Respeitar as regras do jogo, o tempo de espera, adaptar-se ao jogo e entreajudar-se; - Reconhecer o Indo-Europeu como língua-mãe de várias línguas europeias e da Índia; - Identificar as línguas que foram abordadas nas sessões do projeto (português, inglês, espanhol, francês, alemão, russo, checo e grego); - Identificar os constituintes principais e secundários de uma frase em diferentes línguas; - Agrupar as palavras por famílias de línguas ou por línguas atendendo às suas semelhanças e diferenças; - Decifrar mensagens com recurso aos alfabetos grego e cirílico.

O projeto “À descoberta das línguas e das rochas” teve início no dia 14 de novembro e terminou no dia 5 de dezembro de 2011. As sessões foram programadas para 90 minutos, decorrendo, de uma forma geral, no período da manhã, mas nem sempre foi possível cumprir o tempo designado. Em cada semana de intervenção, realizámos duas sessões, deixando a última sessão (*peddy paper*) para a penúltima semana de aulas, dado que o objetivo desta sessão era consolidar e avaliar aprendizagens.

As línguas que foram abordadas neste projeto pertencem a três famílias de línguas indo-europeias: português, francês e espanhol (da família românica), checo e russo (da família eslava), inglês e alemão (da família germânica) e o grego.

Por forma a dinamizar o início de cada sessão, criámos uma mascote do projeto, o Indeu, que aparecia sempre que desenvolvíamos atividades do projeto, para que os alunos tomassem consciência desse facto.

No final do projeto, cada aluno preencheu um questionário individual de apreciação das atividades.

Uma vez apresentado o projeto na sua globalidade, passamos agora à descrição de cada uma das sessões.



Figura 2 - Indeu, a mascote do projeto

5.1. Sessão 1 “À descoberta das línguas”

Começámos esta sessão explicando aos alunos que iríamos, durante algumas semanas, fazer atividades para o nosso projeto e que este estava relacionado com as línguas da Europa. De seguida, apresentámos a nossa mascote, o Indeu, e explicámos que, tal como eles, o Indeu era um menino muito curioso, que andava no terceiro ano de escolaridade e que estava a estudar as rochas, conteúdo programático e objeto do projeto curricular de turma, tal como acima exposto. Através do Indeu perguntámos aos alunos que línguas conheciam e que línguas é que falavam, para termos algumas informações sobre as perceções das crianças acerca dos seus repertórios linguístico-comunicativos.

Após esta conversa, dissemos-lhes que o Indeu nos trazia uma história e que íamos passar a contá-la. Apresentámos-lhes então a história, em formato de PowerPoint, que resumidamente contava que Indeu estava a falar com o avô sobre a matéria que andava a estudar na escola (as rochas). A partir daí, surgiu a questão sobre como se diria rocha em diferentes línguas, o que nos levou às parecenças entre as línguas e, por fim, à origem das línguas da Europa e da Índia e, a partir daí, ao indo-europeu. Durante a narração da história foram feitas três interrupções para verificar se os alunos estavam atentos ao que tinha sido dito acerca das línguas e para os fazer refletir sobre o que iria ser apresentado depois na história (levantamento de hipóteses e de inferências).

Em seguida, os alunos responderam a um questionário a propósito da história, para recolha de dados sobre os conhecimentos dos alunos acerca das línguas. Após todos terem terminado, o questionário foi corrigido no quadro e tivemos a oportunidade de esclarecer algumas dúvidas dos alunos.

O passo seguinte consistiu na realização de uma banda desenhada sobre a história lida anteriormente. Em grande grupo, foram escolhidas as sequências que deveriam ser colocadas na banda desenhada. Cada grupo de dois alunos ficou responsável por uma sequência, tendo de a desenhar, consoante o que já sabiam sobre a história.

Após a produção da banda desenhada, retomámos a história, lembrando o que os alunos tinham sugerido sobre as semelhanças entre as línguas, apresentámos-lhes a árvore das línguas indo-europeias e explicámos que, em grande grupo, iríamos proceder ao preenchimento da árvore, com cartões em forma de folha, contendo os adjetivos *branco* e *mole* (relativos às características das rochas), em português, inglês, alemão, francês e espanhol. Desta forma, começámos por perguntar aos alunos qual seria a língua que figuraria no tronco da árvore e quando obtivemos a resposta correta (indo-europeu), afixámo-la na árvore. Perguntámos, de seguida, que línguas muito antigas conhecia Sir William Jones (sânscrito, latim e grego) e que línguas eles achariam que faltavam na árvore (proto-germânico e proto-eslavo).

5.2.Sessão 2 “O jogo das línguas e das rochas”

Esta sessão foi dinamizada pela colega de estágio. Iniciámos esta sessão com o Indeu, lembrando o que tinha sido abordado na sessão anterior. De seguida, dividimos os alunos em quatro grupos, tendo cada grupo um conjunto de 21 palavras, alusivas ao conteúdo em estudo (rochas), em diferentes línguas (português, alemão, francês, espanhol, inglês, russo e checo). As palavras que cada grupo de alunos tinha consigo eram: *rocha*, *mole* e *branco*. Para que os alunos observassem e refletissem sobre todas as palavras, demos algum tempo. De seguida, foi-lhes explicado que deveriam, com as palavras que tinham, fazer conjuntos, sendo que teriam de constituir pelo menos dois conjuntos, de acordo com um critério à sua escolha. Tal foi referido para que nenhum dos grupos formasse apenas um conjunto de palavras. Os grupos discutiram e refletiram entre si e formaram conjuntos de palavras.

De seguida, foi pedido que cada grupo fosse ao quadro e levasse um dos conjuntos que formou e explicasse porque é que o constituiu daquela maneira. A maioria dos grupos explicou que organizou as palavras por significado mas houve um grupo (composto pelos alunos A16, A4, A6, A15 e A9) que organizou as palavras por famílias de línguas. Os alunos poderiam também ter formado conjuntos de palavras por línguas, por palavras que conheciam e não conheciam, ou por alfabetos (latino ou cirílico).

Após todos os grupos terem ido ao quadro, procedeu-se à organização das palavras por línguas da mesma família, atividade realizada em grande grupo. Para realizar esta tarefa, os alunos agruparam as palavras que eram semelhantes e explicaram que o faziam por *serem parecidas*.

Por fim, as palavras foram organizadas por línguas e, à medida que os alunos acertavam nas palavras que pertenciam à mesma língua, fomos colocando as palavras no quadro de línguas (cf. figura 2). Paralelamente a este processo, os alunos foram preenchendo a ficha de registo, no mesmo formato que o quadro das línguas que estava a ser preenchido.

	Português	Francês	Espanhol	Alemão	Inglês	Russo	Checo
1	rocha	areia	argila	calcário	mole	branco	
2	roche	sable	argile	calcaire	mou/molle	blanc/blanche	
3	roca	arena	arcilla	caliza	suave	blanco/blanca	
4	fels	sand	ton	kalkstein	weich	weiß	
5	rock	sand	clay/argil	limestone	limp	white	
6	pok	песок	глина	известн	мягкий	белый	
7	pok	pisek	jil	vápenec	měkký	bílý	

Figura 3 - Quadro de línguas

Quando esta parte da atividade terminou, voltámos a recordar o que tinha sido feito com a árvore das línguas, aproveitando para a completar. Uma vez que já tinham sido preenchidos os ramos principais, foi pedido aos alunos que acabassem a árvore, colocando nesta as línguas que derivavam de cada família. De seguida, foi distribuído a cada aluno uma ficha com uma árvore das línguas (anexo 2 F2) que tiveram de completar, pelo mesmo processo.

Distribuímos, ainda, a cada criança um cartão em forma de folha com as palavras *mole* e *branco*, nas línguas já mencionadas (inglês, português, francês, alemão, espanhol, russo e checo), para que os alunos as pintassem para colocar na árvore como exemplos para cada língua, tal como se pode verificar na figura 3.



Figura 4 - Árvore das línguas

Por fim, foi distribuída uma ficha de registo, com questões de resposta aberta, com a qual pretendíamos que os alunos refletissem sobre o que tinha sido abordado e que nos dissessem o que gostariam de abordar no projeto.

No final desta sessão, foi realizado um esquema, em conjunto com os alunos, para sistematizar as ideias trabalhadas ao longo das duas sessões, mais especificamente sobre o indo-europeu, sobre as famílias de línguas e as línguas que atualmente se falam e que descendem das línguas antigas referidas (latim, proto-eslavo e proto-germânico).

5.3.Sessão 3 “Pensa, manipula e descobre” (em Língua Portuguesa)

Tal como nas outras sessões, começámos por relembrar tudo o que foi abordado anteriormente no projeto, através do Indeu. Nesta atividade pretendia-se que os alunos, em Língua Portuguesa, realizassem atividades de expansão e redução de frases e de identificação dos grupos constituintes de frases.

Uma vez que os alunos ainda não tinham adquirido competências para realizar estas atividades, tivemos que explicar como se processa a manipulação de frases e a identificação de grupos constituintes.

Desta forma, começámos por colocar no quadro a frase *A argila é uma rocha mole*, segmentada nos seus constituintes. Assim, pedimos aos alunos que formassem uma frase, o que não constituiu dificuldade nenhuma para eles. De seguida, pedimos-lhes que, com os mesmos segmentos de palavras, formassem uma frase diferente, acrescentando que não seria necessário utilizar todas as palavras da frase. Surgiram então duas frases *A argila é mole* e *A argila é uma rocha*. Este exercício serviu de mote para o início da explicação sobre os constituintes de uma frase. Assim, perguntámos aos alunos que conjuntos de palavras se mantiveram sempre em todas as frases que foram escritas, ao que prontamente responderam *a argila e é (uma rocha/mole)*. Perguntámos, então, se fosse retirado um desses conjuntos se a frase continuaria a fazer sentido ao que eles responderam que não. Assim, explicámos que um conjunto de palavras que, ao ser retirado da frase, esta deixa de fazer sentido, se designa por constituinte principal de uma frase. De seguida, perguntámos-lhes a que classes de palavras pertenciam as palavras *argila* e *é*, obtendo as respostas *grupo dos nomes* e *grupo dos verbos*, respetivamente. Aproveitei, então, para explicar que os constituintes principais de uma frase são o grupo nominal e/ou o grupo verbal, consoante a classe de palavras a que pertençam. Por fim, pedi-lhes que aumentassem (expandissem) a frase, de acordo com os conhecimentos que tinham sobre a argila. No final de várias explorações do que se poderia acrescentar, a frase que se formou foi: “A argila é uma rocha mole, de cor avermelhada e quando bafejada cheira a barro”.

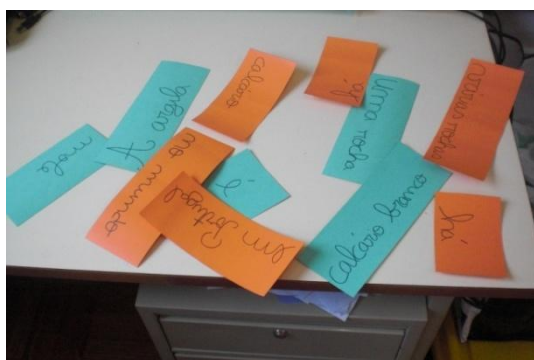


Figura 5 - Frases segmentadas

O mesmo processo foi efetuado para as frases: “No mundo há várias rochas” e “Em Portugal há calcário branco”. É de salientar que com estas frases foram abordados os constituintes secundários, nomeadamente o grupo adjetival. Uma vez que os alunos não sabiam o que são advérbios foi-lhes explicado que estes conjuntos de palavras fazem referência a expressões, por exemplo, de tempo, de lugar e de modo. Para além disto, foi

também explicado aos alunos que alguns constituintes secundários podem ser movidos na frase, podendo ocupar a posição inicial, média ou final na frase.

A par do que estava a ser explicado, os alunos copiaram para o caderno o conteúdo do quadro. Aquando da análise da frase “Em Portugal há calcário branco” já foram os alunos a realizar a expansão e redução da frase, identificando os seus constituintes.

5.4.Sessão 4 “Pensa, manipula e descobre” (em diferentes línguas)

A atividade foi iniciada com o Indeu que explicou aos alunos que trouxe mais frases para analisarem, mas que desta vez estavam escritas noutras línguas.

Como forma de rever o que foi abordado na sessão anterior, foi colocada no quadro a frase “O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro”. Foi pedido aos alunos que identificassem os constituintes principais e secundários desta frase. De seguida, foi realizada uma sistematização dos conceitos já referidos na sessão anterior e foi pedido que os alunos registassem no caderno.

A primeira frase que foi trabalhada, em língua estrangeira, estava escrita em russo: Глина это мягкая порода (A argila é uma rocha mole). Foi, então, pedido aos alunos que tentassem descobrir o que estava escrito na frase, recorrendo às palavras que eles já conheciam (que estavam afixadas no quadro das línguas). De seguida, e tal como foi realizado no dia anterior, a frase foi reduzida aos seus constituintes principais, para que os alunos percebessem que, tal como em Língua Portuguesa, em russo, e nas outras línguas há regularidades linguísticas e que as frases também podem ser reduzidas e expandidas. Nesta atividade os alunos recorreram à tradução direta.

De seguida foram trabalhadas outras duas frases: “Em Portugal há calcário branco” e “No mundo há várias rochas” mas em línguas estrangeiras, nomeadamente em francês, espanhol e inglês. Foi pedido aos alunos que identificassem, nas frases que lhes foram mostradas, os grupos principais e secundários, assim como que verificassem a mobilidade do grupo secundário na frase. De seguida, procederam à expansão e redução das frases. A primeira frase foi analisada em conjunto, sempre com ajuda das professoras. A frase seguinte já foi realizada pelos alunos e corrigida em conjunto.

Por fim, foi distribuída uma ficha de exercícios em que era pedido aos alunos que realizassem atividades de expansão e redução de frases e a identificação e segmentação de

frases nos seus grupos constituintes. Esta ficha tinha frases em algumas das línguas que foram abordadas e serviu como consolidação dos conhecimentos adquiridos sobre este tema.

5.5. Sessão 5 “Descobre a mensagem”

Mais uma vez, a sessão foi iniciada com o Indeu, começando-se por recapitular tudo o que os alunos já tinham aprendido e, de seguida, sobre o que pensavam que se iria tratar nessa sessão. Perguntou-se-lhes que língua ainda faltava colocar na árvore das línguas, tendo os alunos rapidamente referido que era o grego. Explicou-se, então, que a sessão iria ser sobre o grego, o russo e os seus respetivos alfabetos (grego e cirílico).



Figura 6 - Alfabeto grego

Assim, apresentámos aos alunos os dois alfabetos, cirílico e grego, para que eles verificassem como os caracteres são diferentes dos do alfabeto latino. Entregou-se, seguidamente, uma ficha de trabalho com vários rótulos de produtos do quotidiano (frasco de gel de banho, pacote de sumo de ananás, frasco de canela e invólucro de chocolate) onde se pediu aos alunos que identificassem algumas palavras ou expressões, escritas em grego, que estavam nos rótulos, nomeadamente: canela (κανελα), ananás (ανανας), chocolate (σοκολάτα) e pele normal (κανονικές επιδερμίδες).



Figura 7 - Alfabeto cirílico

Seguidamente, pediu-se aos alunos que confirmassem se as palavras que seleccionaram estavam corretas, corrigindo-se de seguida no quadro. Como os alunos não sabiam o que significava *canónico* e *epiderme* foi pedido a quatro alunos que consultassem o dicionário e que explicassem ao restante grupo o que significavam essas duas palavras. Uma vez que grande parte dos alunos foi bem-sucedida na identificação dos significados dessas palavras, escrevemos no quadro a palavra *néctar* em grego (νεκταρ), para que os alunos tentassem, por comparações, traduzir a palavra. Rapidamente os alunos chegaram à resposta correta.

Por fim, foi pedido que, utilizando o alfabeto cirílico e fazendo a correspondência entre este alfabeto e o latino, escrevessem o seu nome, Indeu e Porto, já que são palavras, com letras simples de codificar de um alfabeto para o outro.

5.6.Sessão 6 “*Peddy-paper*”

Tal como nas sessões anteriores, iniciámos esta atividade com o boneco Indeu. Foi dito aos alunos que, para verificar o que aprenderam, iriam realizar um *peddy-paper* pela escola. Uma vez que os alunos não podem andar sozinhos, cada professora estagiária esteve com um grupo, ficando os restantes alunos na sala com a orientadora cooperante.

Foi, então, entregue a todos os grupos (aquando da sua vez de participar na atividade) o caderno de respostas, que continha as perguntas e espaços para as respostas (anexo 2 F8). O ponto de partida foi a sala de aula. Na sala, os alunos decifraram o enigma (palavra Indeu) escrito com caracteres do alfabeto cirílico. As pistas foram colocadas junto ao boneco Indeu. A segunda pista levou os alunos ao corredor junto ao ginásio. Aí eles preencheram o esquema da árvore das línguas. A etapa seguinte decorreu no ginásio onde tiveram de agrupar conjuntos de palavras por línguas. O passo seguinte foi no corredor junto ao laboratório onde estavam várias frases. Os alunos tiveram que identificar os grupos constituintes de cada frase e escreveram-nos no caderno de respostas. De seguida, foram para o laboratório onde fizeram corresponder as etiquetas, com palavras em diferentes línguas, às rochas correspondentes. As rochas que tiveram de identificar foram a argila e o calcário. Para isso, tinham várias etiquetas, mas só duas delas é que correspondiam aos nomes destas duas rochas. Por fim, resolveram um enigma que os levou de volta à sala de aula (ponto de chegada) onde identificaram dois países eslavos e dois países germânicos no mapa da Europa.



Figura 8 - Ficha do caderno do *peddy-paper*

Para concluir, os alunos preencheram um questionário final em que procederam à apreciação do projeto (de cada atividade) e onde responderam a questões sobre os conhecimentos que adquiriram, tendo, no final, uma questão de resposta aberta onde se pretendia que refletissem sobre o que leva os linguistas a investigar línguas e o que gostariam eles de investigar se fossem *investigadores de línguas*.

6. Instrumentos de recolha de dados

Tal como já foi referido anteriormente, o nosso estudo teve como objetivo perceber de que forma é que um trabalho didático com diferentes línguas, no 1º CEB, potencia o desenvolvimento da consciência linguística. Para recolher os dados que pretendíamos, em função do nosso objetivo, com a realização das sessões, utilizámos vários procedimentos metodológicos (inquéritos por questionário, fichas de registo, videogravação de aulas, observação participante e notas de campo).

Na observação participante, o investigador (neste caso o professor) deve assumir um papel de estudioso junto da população observada, mas tentando posicionar-se de forma a conseguir observar todos os intervenientes (Carmo e Ferreira, 1998). Assim, pode-se afirmar que o investigador deve ter um papel ativo para poder observar os comportamentos dos alunos nos momentos em que ocorrem facilitando a recolha de dados naturais (Pardal e Correia, 1995).

Apesar de tudo isto, esta técnica de recolha de dados tem as suas desvantagens, dado que durante o projeto o observador está a desempenhar dois papéis, o de investigador e o de responsável pela implementação do projeto, ou seja, pela dinamização (gestão e organização) da aula, tornando-se complicado realizar os registos do que é observado (Pardal e Correia, 1995).

Para colmatar esta dificuldade, procedemos ao registo em vídeo das sessões, com transcrição de alguns excertos, bem como à descrição da aula, no final de cada sessão, recorrendo ainda às notas de campo.

As notas de campo são úteis na medida em que são um registo mais pessoal do que foi sentido ao longo da implementação das sessões, sendo registados aspetos que não são perceptíveis através da videogravação. Tal como McNiff (2002) refere, as notas de campo

são “important instances of critical incidents” (p. 94). Ou seja, pode-se afirmar que as notas de campo são essenciais quando se realiza um projeto de investigação em que o professor/investigador é participante nas atividades.

Relativamente à videogravação, este é um dos instrumentos de recolha mais úteis. Isto porque a videogravação capta pormenores da ação e da comunicação que na prática nos escapam (McNiff, 2002). E é esse o principal motivo de termos videogravado todas as sessões. Quando visionámos as vídeogravações reparámos em pormenores e expressões utilizadas pelos alunos que não foram perceptíveis quando realizámos as atividades.

Como instrumentos de recolha de dados, utilizámos também inquéritos por questionário. As perguntas finais dos questionários por nós realizados eram de resposta aberta (anexo 2 F9). Assim, com esta ferramenta foi-nos possível recolher dados sobre as conceções e conhecimentos dos alunos sobre as línguas e com que imagem ficaram das mesmas, no final do projeto.

Por fim, as fichas de registo que os alunos realizaram no final de algumas sessões permitem-nos analisar o que os alunos refletiram acerca das línguas e dos temas abordados em cada sessão. Neste tipo de instrumento de recolha de dados englobámos, também, os cadernos de resposta do *peddy-paper* que nos permitiram avaliar os conhecimentos dos alunos, uma vez que esta atividade serviu de revisão dos conteúdos de todas as sessões do projeto.

Após recolher os dados, procedemos à sua codificação, tendo sido atribuído um número, de 1 a 18, de modo aleatório, a cada um dos alunos, participantes. Desta forma, cada aluno teve, como identificação a letra A seguida de um número.

Apresentamos seguidamente um quadro resumo com cada sessão e os instrumentos de recolha de dados, assim como os dados que recolhemos para posteriormente serem analisados.

Quadro 3 – Instrumentos de recolha de dados e dados recolhidos

Sessão	Instrumentos de recolha de dados	Dados recolhidos
Sessão 1	<ul style="list-style-type: none"> -Questionário -Ficha da árvore das línguas -Banda desenhada -Videogravação -Observação participante 	<ul style="list-style-type: none"> -Representações dos alunos sobre as línguas -Respostas dadas no questionário - Registos orais e escritos - origem e evolução das línguas indo-europeias; papel de Sir William Jones na descoberta do indo-europeu e das protolínguas; identificação de algumas línguas antigas. -Desenho e legendagem da banda desenhada.
Sessão 2	<ul style="list-style-type: none"> - Árvore das línguas - Ficha de registo - Videogravação -Observação participante 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos orais e escritos - afinidades entre as línguas, famílias de línguas, palavras em diferentes línguas da área vocabular das rochas.
Sessões 3 e 4	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de exercícios -Videogravação -Observação participante - Notas de campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos orais e escritos – conhecimento explícito da língua: plano sintático: constituintes principais e secundários da frase, expansão e redução da frase, regularidades linguísticas com recurso a diferentes línguas.
Sessão 5	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha de exercícios -Videogravação -Observação participante - Notas de campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos orais e escritos - identificação de línguas europeias, nomeadamente o grego, em produtos do quotidiano; comparação entre os alfabetos latino, grego e cirílico.
Sessão 6	<ul style="list-style-type: none"> -Caderno de respostas do <i>peddy paper</i> -Observação participante - Notas de campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Respostas escritas dos alunos sobre os conteúdos e atividades desenvolvidas ao longo das sessões.

Após termos descrito o projeto prosseguimos, no capítulo seguinte, com a apresentação e análise de dados, começando pela apresentação e descrição das categorias de análise utilizadas na análise dos dados recolhidos.

Capítulo IV – Apresentação e análise dos dados recolhidos

1. Metodologia de análise de dados

Tendo, no capítulo anterior, apresentado as nossas opções metodológicas, assim como o projeto de intervenção passamos, neste capítulo, à apresentação e análise dos dados recolhidos, para que possamos dar respostas às questões de investigação deste estudo, atrás enunciadas (cf. p. 39).

Uma vez que privilegiámos no nosso estudo uma metodologia de investigação qualitativa, a técnica de análise de dados escolhida foi a análise de conteúdo. Esta é uma técnica de investigação que permite realizar descrições objetivas e sistemáticas. Deve ser objetiva, sendo que a análise deve ser efetuada obedecendo a determinadas regras e instruções claras e precisas para que diferentes investigadores possam chegar aos mesmos resultados (Carmo e Ferreira, 1998).

Desta forma, esta técnica pode ser definida como um conjunto de técnicas de comunicação que têm como objetivo obter indicadores que permitam retirar conclusões acerca dos dados recolhidos (Bardin, 2004).

Por forma a realizar uma análise de conteúdo é necessário passar por várias etapas: definição dos objetivos, explicação do quadro teórico, constituição de um texto com os documentos recolhidos para a análise dos dados, definição das categorias e das unidades de análise e, por fim, a interpretação dos resultados obtidos (Carmo e Ferreira, 1998).

As categorias de análise devem ser exaustivas, na medida em que todo o conteúdo que se pretende analisar deve ser incluído nas categorias; objetivas, visto que não devem ser ambíguas mas sim claras para que diferentes pessoas consigam compreender a interpretação feita; e pertinentes, isto é, devem estar relacionadas com os objetivos e com o que se pretende classificar (Carmo e Ferreira, 1998).

Com base no nosso quadro teórico, concebemos, desenvolvemos e avaliámos um projeto de intervenção didática sobre a sensibilização à diversidade linguística e cultural e a consciência linguística, de forma a podermos recolher dados, através de diferentes instrumentos, como as fichas de atividades, as notas de campo, os registos de videogravação, de modo a dar resposta às questões de investigação. Desta forma concebemos, para este estudo, em específico, três categorias de análise: (C1) **consciência sintática**, (C2) **consciência lexical e semântica** e (C3) **consciência metalinguística**. Para

cada categoria referida criámos subcategorias de maneira a ser mais fácil organizar e analisar os dados recolhidos.

Assim, a primeira categoria, que diz respeito à consciência sintática, foi dividida em quatro subcategorias: (C1.1) **manipulação de frases**; (C1.2) **grupos constituintes das frases**; (C1.3) **regularidades linguísticas**; e (C1.4) **segmentação de frases**. Nesta categoria pretendemos analisar os conhecimentos e capacidades que os alunos adquiriram na manipulação de frases, na segmentação e identificação dos seus grupos constituintes e se são capazes (ou não) de identificar regularidades linguísticas e que tipos de regularidades identificam.

A categoria consciência lexical e semântica foi dividida em duas subcategorias: (C2.1) **a identificação de palavras, com o mesmo significado, em diferentes línguas**; e (C2.2) **comparação de palavras, com o mesmo significado, em diferentes línguas**. Desta forma, pretendíamos, nesta categoria, verificar se os alunos são capazes de identificar palavras noutras línguas, de as comparar e estabelecer relações semânticas e lexicais entre elas.

Por fim, a categoria da consciência metalinguística foi dividida em duas subcategorias, sendo estas (C3.1) **consciência metassintática**; e (C3.2) **consciência metalexical**. Nesta categoria pretendíamos compreender se os alunos eram capazes de refletir sobre a língua, as regras gramaticais e os seus processos e expressar essa reflexão recorrendo a terminologia adequada.

Recorrendo às categorias acima referidas, foram analisados os dados recolhidos nas várias sessões do projeto e identificadas unidades de registo, tal como se pode verificar no quadro 5, respeitante às categorias de análise e a exemplos de unidades de registo.

Uma unidade de registo, segundo Coutinho (2011) é uma “unidade de significação a codificar” (p. 194). A codificação permite que o investigador saiba o que se encontra nos dados. A seleção, ou codificação, consiste em selecionar a informação mais importante dos dados recolhidos e permite recolher, de um modo mais rápido, a informação que se pretende (*ibidem*). Desta forma, e de maneira a proteger o anonimato dos alunos, convém lembrar, foram identificados pela letra A maiúscula, seguida de um número aleatório.

Quadro 4 – categorias de análise e respetivas unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Descrição	Unidades de registo
C.1 Consciência sintática	C.1.1 Manipulação de frases (expansão e redução)	Unidades de registo que revelam a consciência sintática adquirida sobre a manipulação de frases, sua expansão e redução. Através destas unidades de registo deverá ser perceptível se os alunos são capazes de expandir frases através da inserção dos grupos de constituintes secundários e redução das frases através da remoção dos mesmos.	- “ <i>A argila é uma rocha</i> ” A10(TS3) - redução - “ <i>A argila é mole</i> ” A6 (TS3) - redução - “ <i>A argila é uma rocha mole, de cor avermelhada e quando bafejada cheira a barro</i> ” A16 (TS3) - expansão - “ <i>Em Portugal pode ser substituído por em Aveiro</i> ” A16 (TS3) - substituição
	C.1.2 Grupos constituintes das frases	Unidades de registo onde se verifica que os alunos adquirem consciência sintática sobre os grupos constituintes das frases, grupos principais (nominal e verbal) e secundários (adjetival, preposicional e adverbial), isto é, se são capazes de nas frases apresentadas, identificar os elementos que as constituem.	- “ <i>O avô Manuel é o grupo nominal.</i> ” A4 (TS4) - “ <i>[...] viajou é o grupo verbal.</i> ” A10 (TS4)
	C.1.3 Regularidades linguísticas	Unidades de registo que revelam a consciência sintática adquirida sobre as regularidades linguísticas: por exemplo, que nas várias línguas abordadas todas as frases são compostas por constituintes principais e secundários, existindo uma certa ordem na apresentação dos constituintes.	- “ <i>[...] em todas as línguas há grupo nominal e verbal</i> ” A11 (TS4)
	C.1.4 Segmentação da frase nos seus constituintes	Unidades de registo que apontam para a consciência sintática adquirida sobre a segmentação da frase nos seus constituintes, principais (nominal e verbal) e secundários (adjetival, preposicional e adverbial).	- “ <i>grupo nominal- diverses roches; grupo verbal – il y a; grupo secundário- dans le monde</i> ” A11 (F6)

C.2 Consciência lexical e semântica	C.2.1 Identificar palavras, em diferentes línguas, com o mesmo significado	Unidades de registo que evidenciam a consciência lexical adquirida sobre a identificação de palavras em diferentes línguas, com o mesmo significado. Por exemplo, os alunos são capazes de, num produto do quotidiano, identificar a palavra <i>chocolate</i> através da comparação com a palavra em Língua Portuguesa.	- “ [...] <i>aquela palavra diz néctar</i> ” A16 (TS5) - “ <i>a palavra [que está ali escrita] é alfabeto</i> ” A7 e A10 (TS5)
	C.2.2 Comparar palavras, em diferentes línguas, com o mesmo significado	Unidades de registo que evidenciam a consciência lexical e semântica adquirida sobre a comparação de palavras em diferentes línguas. Por exemplo, os alunos, após escreverem a palavra “”Porto” em russo, são capazes de verificar que apesar das palavras serem escritas em alfabetos diferentes, conservam o mesmo significado.	- “ [...] <i>em francês. Espanhol não pode ser e como é parecido com português só pode ser francês</i> ” A1 (TS4) - “ <i>calcaire</i> ” é calcário A7 (TS4) - “ <i>Porque é parecido com a nossa língua</i> ” A11 (TS4)
C.3 Consciência metalinguística	C.3.1 Consciência metalexical	Unidades de registo que evidenciam a consciência metalinguística adquirida, em que os alunos refletem e explicitam sobre os significados das palavras em diferentes línguas.	- “ [...] <i>é parecido com português</i> ” A1 (TS4) - “ [...] <i>é parecido porque vem do latim</i> ” A10 (TS4) - “ <i>Porque é parecido com a nossa língua</i> ” A11 (TS4)
	C.3.2 Consciência metassintática	Unidades de registo que evidenciam a consciência metalinguística adquirida, em que os alunos refletem sobre os constituintes das frases, em diferentes línguas e a relação que mantêm entre si.	- “ <i>O grupo principal se tirarmos da frase não faz sentido</i> ” A16 (TS3)

2. Análise e discussão dos resultados

Uma vez apresentadas as categorias e subcategorias de análise com exemplificação de algumas unidades de registo, passamos agora à descrição e análise dos dados.

2.1. Consciência sintática

2.1.1. Manipulação de frases (expansão e redução)

Nesta subcategoria pretendemos analisar os dados que dizem respeito à manipulação de frases, nas diferentes línguas abordadas neste projeto, utilizando, para isso, palavras e expressões (em língua estrangeira) com que os alunos tinham contactado em sessões anteriores. Assim, através dos dados recolhidos da ficha de atividades (anexo 2 F6), especificamente com as perguntas 1.2.1 e 3, em conjugação com as nossas notas de campo (anexo 5), retiradas ao longo das sessões e com os registos de videogravação, pudemos analisar os dados referentes a aprendizagens que os alunos realizaram, com vista a dar resposta à questão de investigação: *qual o contributo de atividades de manipulação de palavras ou grupos de palavras em frases no desenvolvimento da consciência sintática pela descoberta de regularidades linguísticas em diferentes línguas?*

Foram utilizadas outras línguas (francês, espanhol, português e inglês) e recolhemos dados da ficha de atividades (anexo 2 F6) e das notas de campo (anexo 5).

Após a análise dos dados recolhidos, verificamos que os alunos são capazes de proceder ao alargamento ou redução de frases, ou seja, à manipulação de frases, tendo os alunos optado por traduzir as frases para português para só depois realizarem os exercícios pedidos; ou seja, os alunos tentaram, através de comparações, projetar o que sabiam em Língua Portuguesa para as outras línguas, *“reparei que eles até conseguiam realizar o que lhes era pedido, mas para isso estavam a traduzir as frases para português, umas vezes olhavam para o quadro com as palavras nas diferentes línguas, outras tentavam perceber o que a palavra dizia”* (NC4). Neste processo, os alunos demonstraram ter dificuldades em dois aspetos: em primeiro lugar, descentrarem-se da sua língua materna e, em segundo lugar, serem capazes de ver a língua como um objeto observável e analisável, não sendo capazes de separar a estrutura formal da frase do seu significado.

Este tipo de atividades é importante pois permite que os alunos trabalhem e estejam em contacto com línguas diferentes o que leva a que por um lado a sua curiosidade seja estimulada. Por outro lado permite que os alunos analisem, comparem e reflitam sobre a sua língua e os seus conhecimentos e que percebam o funcionamento de outras línguas (De Pietro, 1999 in Martins, 2008).

É de notar que este hábito foi-se tornando menos comum e que, no final da última sessão do projeto, os alunos foram capazes de expandir ou reduzir as frases, nas diferentes línguas, conforme lhes era solicitado, sem terem, necessariamente, de passar pela Língua Portuguesa. Tal constatação mostra a importância da realização destas atividades didáticas, com recurso a línguas desconhecidas dos alunos, para que eles possam melhor compreender e analisar os fenómenos linguísticos.

A análise à ficha de atividades (anexo 2 F6) confirma o que foi dito, uma vez que, dos 9 alunos que foram analisados, apenas 2 não foram capazes de reduzir a frase “la arcilla es una roca blanda”. Estes mesmos alunos (A16 e A5) que erraram na redução da frase voltaram a fazê-lo na expansão, revelando-se os alunos, dos analisados, que tiveram mais dificuldades na resolução das atividades do projeto. As dificuldades que o aluno A5 apresentou devem-se, possivelmente, a este ter dificuldades de concentração enquanto que o aluno A16, para além dos problemas de concentração, apresenta dificuldades em todas as áreas disciplinares⁵.

Para além disso “*reparei que os alunos já não recorriam à tradução da frase em língua estrangeira, pelo contrário, tentavam ver quais eram os grupos principais e os secundários e a partir daí identificavam os grupos*” (NC6).

2.1.2. Grupos constituintes das frases (grupos principais e secundários)

Nesta subcategoria pretendemos analisar os dados recolhidos no que diz respeito à identificação dos grupos constituintes das frases: os grupos principais – grupo nominal e grupo verbal – e os grupos secundários – grupo adverbial, grupo preposicional e grupo adjetival. Para tal, foram estudados os dados recolhidos através da ficha de atividades nº 6 (anexo 2), pergunta nº2, o caderno de atividades do *peddy paper* (frases 1, 2 e 3, do anexo 2 F8), bem como as notas de campo (anexo 5) e os registos da videogravação.

⁵ Dados fornecidos pela orientadora cooperante e que foram observados durante as semanas de intervenção.

Tal como na subcategoria anterior, este era um tópico que os alunos nunca tinham abordado, tendo sido necessário explicar como se podem identificar os grupos constituintes. A identificação dos constituintes da frase revelou-se uma tarefa que os alunos tiveram dificuldades de realizar, sendo necessário explicar de diversas formas. Assim, explicámos que o grupo nominal se trata de um grupo de palavras cujo constituinte principal é um nome, enquanto que o grupo verbal se trata de um grupo de palavras cujo constituinte principal é um verbo. Para além disso, explicámos que quer o grupo nominal, quer o grupo verbal fazem parte dos constituintes principais de uma frase (cf. ME, 2001, p. 57). Esta estratégia revelou-se facilitadora das aprendizagens para os alunos, sendo o processo que eles mais utilizaram.

Uma vez que os advérbios e as preposições correspondem a matéria que só é lecionada em anos escolares mais avançados, de maneira a que os alunos percebessem como identificar os constituintes secundários demos a noção de tempo e lugar. A identificação destes constituintes foi tarefa difícil para os alunos que, inicialmente, diziam sempre tratar-se do grupo nominal.

No início da sessão 4 realizámos uma revisão, com uma frase diferente da que tinha sido trabalhada na sessão anterior “O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro”. Os alunos não tiveram dificuldades em identificar os grupos constituintes desta frase, fazendo-o através da resposta às questões “quem?”, “o quê?” e “(por) onde?”. De seguida, passámos a trabalhar com frases em diferentes línguas (espanhol, francês e inglês). Quando foi apresentada a frase em francês “Dans le monde il y a des roches”, os alunos tiveram de traduzir a frase para português para conseguirem identificar os grupos constituintes, sendo esta a prática mais utilizada nesta sessão. A partir da segunda frase apresentada os alunos já foram capazes de identificar sozinhos os grupos, apesar de, para isso, terem sempre de traduzir previamente as frases. A frase onde revelaram mais dificuldades foi a frase escrita em inglês dizendo que se não soubessem o que lá dizia não eram capazes de identificar os seus grupos constituintes.

Através da análise da ficha de atividades (anexo 2 F8), realizada na sessão 4, pudemos verificar que vários alunos apresentam dificuldades na identificação dos grupos constituintes das frases que estão em língua estrangeira, como se pode verificar na identificação dos constituintes da frase “L’argile est une roche tendre”, em que o aluno A15 identificou que “*est*” fazia parte do grupo secundário e que “*une roche tendre*”

constituía o grupo verbal. O mesmo aconteceu quando na frase “In Portugal there is white limestone” os alunos A8 e A4 identificam o grupo verbal como sendo “is” e o grupo secundário “there”.

Achamos, assim, que, tal como já foi referido, que é importante trabalhar o plano sintático recorrendo a outras línguas, para além da Língua Portuguesa. Isto porque os alunos revelam dificuldades em se descentrarem do significado da frase para analisarem a estrutura, de forma a compreenderem a existência de regularidades linguísticas, independentemente do sentido das frases, acedendo a uma estrutura interna/profunda das mesmas.

Na realização da atividade de *peddy paper* (na sessão 6), a identificação dos grupos já foi intuitiva, os alunos já não traduziram as frases. Dos grupos de alunos analisados, 2 tiveram mais dificuldades em identificar o grupo nominal, na frase 1, “Dans le monde il y a des roches” (anexo 2 F8), trocando-o pelo grupo secundário. Na frase 2, “La arcilla es una roca blanda”, um dos grupos identificou “*una roca*” como sendo o grupo secundário.

É, então, importante realizar atividades com exemplos de frases não só em Língua Portuguesa, mas também com línguas estrangeiras para que os alunos adquiram, por um lado, certos automatismos relacionados com a compreensão das regularidades linguísticas e, por outro, para que transfiram os conhecimentos da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras.

2.1.3. Regularidades linguísticas

Pretendendo verificar se os alunos foram capazes de reconhecer regularidades linguísticas, analisámos os dados recolhidos nas notas de campo e nos registos de videogravação da sessão 4.

Assim, no final da sessão 4 realizámos uma reflexão sobre as regularidades linguísticas, com os alunos. A maioria dos alunos percebeu que existem regularidades linguísticas, ou seja, compreendeu que entre as línguas estudadas existem certas regras que são idênticas, motivo pelo qual deixaram de traduzir as frases, para identificarem os grupos constituintes, e passaram a analisá-las sem recurso à tradução.

O aluno A11 referiu, na reflexão em grande grupo, que “*em todas as frases havia grupo nominal e grupo verbal*”. O aluno A7 completou que “*quando a frase é noutra*

língua é mais difícil, mas conseguimos fazer” e A1 afirma que “*é ainda mais fácil se traduzirmos*” (as frases). Para além disto “*perguntei-lhes se eles repararam se havia parecenças entre dividir a frase em português e noutras línguas e foi interessante perceber que os alunos entenderam que há grupos principais e secundários, em qualquer que seja a língua*” (NC4), ou seja, os alunos foram capazes de descobrir regularidades linguísticas através das atividades que realizámos.

2.1.4. Segmentação da frase nos seus constituintes

Nesta subcategoria pretendemos analisar se os alunos foram capazes de segmentar as frases nos seus constituintes principais (grupo nominal e grupo verbal) e secundários. Para tal, analisámos os registos de videogravação e as notas de campo das sessões 3 e 4, bem como as fichas de atividades “Frases e constituintes das frases” (anexo 2 F6), perguntas 1 e 2 e os cadernos de resposta do *peddy paper* (anexo 2 F8), no que diz respeito a esta questão.

Na sessão 3 os alunos não tiveram qualquer dificuldade em segmentar as frases nos seus constituintes já que as frases estavam em Língua Portuguesa e, após a explicação, os alunos foram capazes de analisar as frases nos seus constituintes, apesar de não os saberem nomear corretamente.

Na sessão 4 os alunos tiveram mais dificuldades na segmentação das frases, tendo de as traduzir para a língua materna, como por exemplo, a frase “*L’argile est une roche tendre*”, os alunos A1 e A12 dividiram a frase, da seguinte maneira: “*grupo nominal – argila, grupo verbal – é, grupo secundário – rocha*”. Na resolução da ficha de atividade “Frases e constituintes da frase” (anexo 2 F6), na questão 1, em que era pedido aos alunos que formassem frases com o conjunto de palavras que lhes era dado (em que o primeiro conjunto era formado por: “*dans le monde; il y a; des roches*” e o segundo conjunto por: “*la arcilla; es: una roca blanda*”, os alunos A2 e A14 tiveram de traduzir as frases para português, para conseguirem ordenar as palavras ou expressões e todos os restantes alunos formaram a frase “*La arcilla es una roca blanda*”. Quanto ao conjunto de palavras “*dans le monde; il y a; e des roches*” surgiram várias frases: “*Il y a dans le monde des roches*” (pelos alunos A16 e A13), “*Des roches il y a dans le monde*” (pelos alunos A5 e A7) e “*Dans le monde il y a des roches*” (pelos restantes alunos).

Por fim, através da análise dos cadernos de respostas do *peddy paper*, constatamos que todos os alunos foram capazes de ordenar os grupos constituintes para formar frases coerentes, sem terem de recorrer à tradução.

Assim, mais uma vez, se nos afigura muito importante este tipo de atividades, uma vez que permite que os alunos reflitam sobre as línguas e as comparem, descobrindo semelhanças e diferenças.

2.2. Consciência lexical e semântica

2.2.1. Identificar palavras, em diferentes línguas, com o mesmo significado

Nesta subcategoria pretendemos analisar se os alunos foram capazes de identificar palavras, em diferentes línguas, com o mesmo significado e de as compararem, identificando semelhanças e diferenças lexicais. Para tal, recolhemos dados através das notas de campo e dos registos de videogravação da sessão 5, bem como da ficha de atividades (anexo 2 F7).

Na sessão 5, antes de apresentarmos os alfabetos cirílico e grego, mostrámos a palavra *αλφάβητο* e perguntámos aos alunos se conseguiam ler aquela palavra. Os alunos rapidamente identificaram a palavra e o aluno A7 disse que conseguia ler “*alfabeto*” e o aluno A17 completou que se conseguia ler “*porque as línguas têm parecenças*”.

Ao analisar os dados que recolhemos, podemos afirmar que a maioria dos alunos foi capaz de identificar palavras simples escritas em grego. Da análise da ficha de atividades (anexo 2 F7), na identificação da palavra *κanela* (canela), dos 18 alunos apenas 1 não conseguiu identificar a palavra. Na identificação da palavra *ανανάς* (ananá), 15 alunos conseguiram identificá-la, sendo que os 3 que erraram na identificação em vez de transcreverem a palavra escrita em grego (tal como era pedido) escreveram a palavra *piña*⁶. Na descoberta da palavra *Σοκολάτα* (chocolate), 6 dos 18 alunos não foram capazes de identificar corretamente a palavra. Os erros que aconteceram com estes alunos foram: em primeiro lugar, o aluno A5 escreveu *leche Σοκολάτα* ou seja, misturou a palavra escrita em alfabeto latino com a palavra escrita em grego. Os restantes alunos (A1, A8, A12, A18 e

⁶ O rótulo analisado, correspondendo a um pacote de sumo de ananá, estava escrito em grego e em espanhol.

A11) transcreveram *Σοκολάτα γάλακτος*, ou seja, transcreveram a expressão toda em grego, não percebendo que só deviam colocar a palavra *Σοκολάτα*. A expressão em que os alunos revelaram mais dificuldades foi *Κανονικές Επιδερμίδες* (pele normal) uma vez que ao fazerem a conversão do alfabeto grego para o alfabeto latino obtiveram a expressão *epiderme canónica*, e os alunos não conheciam o significado em português de nenhuma das duas palavras que compõem a expressão. Desta forma, os alunos consultaram o dicionário e, em grande grupo, discutimos o significado da expressão “*epiderme canónica*”, chegando à conclusão, que significa pele normal. Ainda assim, metade dos alunos foi capaz de identificar a expressão.

Por fim, quando pedimos para escreverem o seu nome próprio e “Porto” com recurso ao alfabeto cirílico, apenas 1 aluno não foi capaz de o fazer.

A nosso ver, de acordo com os dados recolhidos, este tipo de atividades torna-se bastante útil na medida em que permitem que os alunos enriqueçam o vocabulário em língua materna, desenvolvendo a sua competência lexical, através da comparação de palavras portuguesas de origem grega com as mesmas palavras em grego e, eventualmente, noutras línguas. Para além disso permite adquirir o conhecimento de termos eruditos, como por exemplo o adjetivo “canónico”, com o significado de “normal”, para além de alargar os conhecimentos de outras áreas do saber, mais especificamente do estudo do meio, neste caso sobre a constituição da pele (epiderme)

2.2.2. Comparar palavras, em diferentes línguas, com o mesmo significado

Nesta subcategoria pretendemos analisar as reflexões que os alunos fizeram sobre as palavras em diferentes línguas. Para tal, recolhemos dados das notas de campo e dos registos de videogravação das sessões 2, 4 e 5 e do caderno de resposta do *peddy paper*, relativamente à questão de identificação das rochas.

Quando, na sessão 4, pedimos às crianças que dissessem em que língua estava a frase “Au Portugal il y a du calcaire blanc”, A1 diz que está “[...] *em francês. Espanhol não pode ser e como é parecido com português só pode ser francês*”, comparando diferentes línguas românicas. De seguida, perguntámos-lhes como fizeram para identificar a língua e o aluno A7 referiu que foi através da palavra “*calcaire*” que era parecida com português e A10 diz que “*é parecido porque vem do latim*”. No seguimento desta conversa,

o aluno A11 diz que consegue traduzir a frase “*porque é parecido com a nossa língua*”. Ou seja, os alunos, nesta atividade, foram capazes de observar as diferentes frases, em línguas estrangeiras, de as comparar com a língua materna e de encontrar semelhanças entre as línguas e de as explicar. Através desta comparação e com os conhecimentos que adquiriram sobre as famílias de línguas, nomeadamente sobre as famílias de línguas românica, foram capazes de identificar as línguas, das diferentes frases.

Na sessão 2, dedicada a agrupar as palavras apresentadas por famílias de línguas ou por línguas, também surgiram comparações entre as palavras, nas diferentes línguas, tendo sido comparadas as palavras *branco*, *rocha* e *mole*.

Assim, quando se pediu para alunos justificarem a divisão que realizaram dos conjuntos de palavras, três dos quatro grupos disseram que organizaram as palavras pelo seu significado e quando questionados porque organizaram as palavras daquela maneira justificaram dizendo: “*significa tudo a mesma coisa*” (*rocha*, *roche*, *roca*, *rock*, *pok*, *порода*) e “*este grupo de palavras significa tudo branco*” (*branco*, *blanc/blanche*, *blanco/blanca*, *weiß*, *white*) e “*significa tudo mole*” (*mole*, *mou/molle*, *suave*).

Na sessão 6 (*peddy paper*), os alunos tiveram de escolher a etiqueta correta de maneira a identificar o nome das rochas *argila* e *calcário*. As palavras das etiquetas que os alunos tinham à disposição eram: *arcilla*, *limestone*, *roca*, *pok*, *suave* e *white*. Assim, os alunos tiveram de recorrer a processos de comparação entre as palavras em línguas estrangeiras com as palavras em português. Apenas um grupo não foi capaz de identificar corretamente a etiqueta com a palavra *limestone* para o calcário.

2.3. Consciência metalinguística

2.3.1. Consciência metalexical

Nesta subcategoria pretendemos analisar as reflexões que os alunos fizeram sobre o léxico. Para tal, recolhemos dados das notas de campo (anexo 5) e dos registos de videogravação das sessões 2, 4 e 5, bem como da ficha de atividades “descodifica a mensagem” (anexo 2 F7).

Na sessão 4, tal como já foi referido, pedimos aos alunos que identificassem a língua em que estava escrita a frase “*Au Portugal il y a du calcaire blanc*”. Dois alunos (A1

e A7) foram capazes de identificar a língua através da palavra *calcaire*, “*porque é parecido com a nossa língua*” (A11) e justificam “*é parecido porque vem do latim*” (A10). Da mesma maneira, foram capazes de identificar a palavra *αλφάβητο* (A7), voltando a referir que o conseguiam fazer “*porque as línguas têm parecenças*” (A17).

Ou seja, os alunos foram capazes, através da comparação com a Língua Portuguesa, descobrir o seu significado e a língua, uma vez que já tinham o conhecimento prévio das parecenças das línguas e da sua relação.

2.3.2. Consciência metassintática

Para esta subcategoria analisámos as reflexões que os alunos fizeram sobre a língua, isto é, a capacidade que os alunos demonstraram de raciocinar conscientemente sobre os aspetos da língua e controlar deliberadamente o uso de regras da gramática (Gombert, 1990 in Oliveira, 2005). Desta forma, recolhemos dados provenientes da ficha de atividades (anexo 2 F6), das notas de campo e dos registos de videogravação.

Podemos afirmar que os alunos foram capazes de pensar sobre a língua e que compreenderam as frases, sendo capazes, de uma forma geral, de as segmentar nos seus constituintes sintáticos, tal como podemos verificar na resolução de uma atividade, por parte do aluno 6. Com efeito, este aluno segmentou e classificou os grupos constituintes da frase “*dans le monde il y a diverses roches*”, da seguinte maneira: “grupo nominal- *diverses roches*; grupo verbal – *il y a*; grupo secundário- *dans le monde*”.

Para além disto, quando foram questionados, na sessão 3, porque é que o grupo nominal e o grupo verbal fazem parte dos constituintes principais da frase, o aluno A11 respondeu que “*O grupo principal se tirarmos da frase não faz sentido*”, sendo que o aluno A13 acrescentou, referindo-se ao grupo constituinte, que este “*é o que se pode mudar de sítio [na frase] e percebe-se*”. Este excerto demonstra que o aluno é capaz de compreender, analisar e segmentar, refletindo sobre a estrutura e composição da frase

Desta forma, podemos afirmar que grande parte dos alunos foi capaz de refletir sobre a língua, aplicando as regras gramaticais, transferindo regularidades linguísticas do português para outras línguas não aprendidas e, assim, segmentar corretamente as frases nos seus constituintes principais e secundários e compreender a sua função na frase.

3. Síntese dos dados obtidos

O projeto de intervenção didática que desenvolvemos foi na área da sensibilização à diversidade linguística, com o intuito de compreender de que forma é que o trabalho com diferentes línguas, nos primeiros anos de escolaridade, permite desenvolver capacidades de observação e reflexão sobre as línguas e, desta forma, potenciar o desenvolvimento da consciência linguística.

A articulação do projeto com as atividades da colega da díade, de alargamento da cultura linguística, foi importante visto que, desta forma, permitiu que os alunos estabelecessem relações entre as línguas, percebendo, assim, que as línguas evoluem e se relacionam e que podem estabelecer comparações entre elas.

Para além disso, através deste projeto tivemos a possibilidade de trabalhar conteúdos de CEL, do *Programa de Língua Portuguesa*, de forma integrada, num projeto de sensibilização à diversidade linguística, abordando as línguas de forma plural. Este tipo de projeto traz vantagens na descentração, do aluno, relativamente à sua língua materna e à consciência metalinguística e, para além disso, traz vantagens ao nível de atitudes e de conhecimentos a investir (ou aprofundar) o que leva a uma maior abertura ao Outro e à língua do Outro, reconhecendo e valorizando a diversidade.

Conclusão

O estudo que apresentámos surgiu no âmbito da componente de formação Prática Pedagógica Supervisionada e da Unidade Curricular de Seminário de Investigação Educacional, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. Durante as semanas de intervenção em que tivemos a oportunidade de estagiar numa escola da região de Aveiro, concebemos e implementamos o projeto de intervenção didática, com o nome “À descoberta das línguas e das rochas”, na área da sensibilização à diversidade linguística.

O nosso estudo teve como principais objetivos compreender de que modo atividades ligadas à sensibilização à diversidade linguística contribuem para o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos e, também, perceber de que forma é que atividades, na área da Língua Portuguesa, ligadas ao conhecimento explícito da língua, com diferentes línguas, permitem sensibilizar as crianças para a diversidade linguística. De maneira a verificarmos se tal era possível criámos um projeto de intervenção didática sobre a sensibilização à diversidade linguística e a consciência linguística.

A consciência linguística tem vários graus de consciencialização, que se devem a vários fatores (como a idade e o ano de escolaridade), indo do conhecimento intuitivo até ao conhecimento explícito da língua (Alegre, 2000 in Oliveira, 2005). Ou seja, através das atividades que realizámos pretendíamos que os alunos desenvolvessem a sua consciência linguística e que fossem capazes de, no final, refletir e questionar-se mais sobre a língua.

Uma vez que a consciência linguística é um tema muito vasto, optámos por nos centrar no conhecimento explícito da língua. Desta forma, o nosso estudo vem no sentido do desenvolvimento de competências linguísticas no plano sintático e lexical e semântico. Assim, através de atividades mobilizando conteúdos curriculares do plano sintático pretendíamos que os alunos estabelecessem comparações entre frases, constituintes de frase, palavras e expressões em diferentes línguas, percebendo a existência de regularidades.

Este tipo de atividades permite que os alunos desenvolvam para além da consciência sintática, a consciência lexical e semântica, enriquecendo e diversificando o vocabulário, o que vai possibilitar que sejam mais bem-sucedidos na compreensão escrita, uma vez que o capital lexical de uma criança está intimamente ligado ao seu desempenho na leitura.

Assim, crianças que tenham reduzido capital lexical não conseguem compreender tudo o que leem, o que, por sua vez, afeta a qualidade da sua expressão escrita (Duarte, 2011).

No nosso estudo concebemos um projeto de intervenção didática, com uma duração de seis sessões, onde começámos por apresentar a mascote do nosso projeto, o Indeu, e contámos a história dele e do avô. A partir do conteúdo da história, que falava da história das línguas Indo-Europeias, abordámos a relação entre as línguas e explicámos o conceito de árvore das línguas e do parentesco entre elas. Depois, e aproveitando estarmos a falar das diferentes línguas Indo-Europeias e realizámos uma atividade em que os alunos tinham de organizar as palavras, por línguas ou por famílias de línguas. Na atividade que se seguiu trabalhamos com frases, primeiro em Língua Portuguesa e depois em espanhol, francês e inglês. Com as frases explorámos os grupos constituintes da frase, a expansão e redução da frase e a manipulação de grupos de palavras (ou palavras) na frase. De seguida, trabalhamos com o alfabeto grego, que os alunos usaram para decifrar o que diziam embalagens do quotidiano (um pacote de sumo de ananás, de um gel de banho, de uma embalagem de chocolate e de um frasco de canela). Através do alfabeto cirílico os alunos puderam “traduzir” o seu nome para russo. Por fim, e de maneira a consolidar as aprendizagens, realizámos um *peddy-paper* cujas atividades se centraram nos temas que foram abordados.

Assim, o contacto que as crianças tiveram com as diferentes línguas trabalhadas permitiu que estabelecessem comparações entre as línguas, sendo que este tipo de estratégias assenta no desenvolvimento de capacidades de observação e de reflexão sobre a língua, encontrando regularidades linguísticas.

Os objetivos a que nos propusemos para este projeto foram alcançados: os alunos foram capazes de descobrir regularidades linguísticas, de perceber que nas frases das várias línguas abordadas existem constituintes principais e secundários, percebendo também qual a sua função na frase.

Contudo, apesar dos objetivos terem sido alcançados, este estudo apresenta algumas limitações. A primeira está relacionada com o facto de, enquanto professoras e professoras investigadoras, sermos bastante inexperientes. Este foi o nosso primeiro projeto, desta dimensão, que concebemos e implementámos e as dúvidas e incertezas foram-nos acompanhando ao longo de todo o caminho. Mas foram todas as questões e dificuldades que encontramos que nos fizeram evoluir, aprender e progredir enquanto professoras

(investigadoras). Podemos, desta forma, afirmar que depois deste projeto, estamos um pouco mais preparadas enquanto professoras, tendo sempre no pensamento, o longo caminho que ainda temos de percorrer.

Em segundo lugar, o tempo limitado que tivemos para a implementação do nosso projeto de intervenção. Num curto espaço de tempo tivemos de conceber e implementar um projeto que seria muito mais proveitoso se pudesse ter uma duração maior. Com a implementação de mais atividades centradas na consciência sintática e na consciência lexical e semântica, os alunos desenvolveriam ainda mais estas competências e solidificariam os seus conhecimentos. Depois de abordados todos os aspetos ligados à consciência sintática, o passo seguinte seria desenvolver projetos focados na consciência morfológica, a par do contínuo desenvolvimento da consciência lexical e semântica. Consideramos que tal permitiria continuar a desenvolver, nos alunos, a competência de leitura e traria um conhecimento mais aprofundado ao nível da palavra.

A conceção e desenvolvimento deste projeto foram desafiantes por duas razões: primeiro porque, enquanto professoras, a nossa experiência era muito reduzida, tal como já explicámos. Em segundo lugar, nunca tínhamos trabalhado na área das línguas. Agora percebemos que o trabalho com línguas é facilitador de aprendizagens diversas, desenvolvendo a capacidade reflexiva dos alunos. As atividades com línguas permitem que os alunos desenvolvam atitudes positivas em relação à diversidade linguística para além de que possibilitam a comparação entre as línguas, levando ao desenvolvimento do conhecimento sobre a própria língua.

Enquanto professoras, este projeto ajudou-nos a crescer e a ver a potencialidade de abordagens plurais das línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo possibilitou-nos uma maior compreensão da importância da sensibilização à diversidade linguística, sendo esta um veículo de promoção de atitudes positivas face ao Outro e às línguas, e de um saber sobre as línguas, motivando para um saber línguas. Para além disso, aumentou o nosso conhecimento sobre as próprias línguas. Por fim, deu-nos um maior entendimento sobre o conceito de consciência linguística e de novas possibilidades de abordar o ensino do conhecimento explícito da língua.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In Bártolo Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior. Cadernos de Formação de Professores*, 1. Porto: Porto Editora.

Andrade, A. I., Lourenço, M., e Sá, S. (2010). Abordagens plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Línguas*, 15, 68-89.

Barbeiro, L.-F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70 (3ª edição).

Beacco, J.-C., e Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Candelier, M. (2003). *L'Éveil aux Langues à l'École Primaire. Evlang : Bilan d'une Innovation Européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M., Andrade, A. I., Bernaus, M., Kervran, M., Martins, F., Murkwoska, A., et al. (2004). *Janua Linguarum - The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness in the Curriculum: Awakening of Languages*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Schröder-Sura, A., & Noguero, A. (2007). *Framework of References for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CE. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

Costa, J., Cabral, A.-C., Santiago, A. e Viegas, F. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: conhecimento explícito da língua*. Lisboa: DGIDC.

Coste, D., Cavalli, M., Crişan, A., Vem, P.-H. (2004). *Plurilingual and intercultural education as a right*. Council of Europe.

Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Doyé, P. (2005). Intercomprehension. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education* (pp. 1-22). Strasbourg: Council of Europe.

Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Ministério da Educação: DGIDC.

Duarte, I., (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Ministério da Educação: DGIDC.

Edelenbos, P., Johnstone, R., & Kubanek, A. (2006). *The Main Pedagogical Principles underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners*. Brussels: European Commission.

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Universidade de Málaga.

Hawkins, E. (2005). Out of this nettle, drop-out, we pluck this flower, opportunity: re-thinking the school foreign language apprenticeship. *Language Learning Journal*, nº32 pp. 4-17.

Hawkins, E., (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. *Language awareness*, York: University of York, pp. 124-140.

James, C. e Garrett, P. (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.

Lourenço, M. e Andrade, A-I. (2011). *A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. Livro de Atas: XI congresso da sociedade portuguesa de ciências da educação. Volume I pp. 335-341.

Martins, F. (2008). *Sensibilização à Diversidade Linguística – Observação e Formação de Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Aveiro: Universidade de Aveiro (tese de doutoramento em Didáctica não publicada).

McNiff, J. (2002). *Action research: principles and practice*. London: Routledge.

Ministério Da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC.

Ministério da Educação (2010). *Metas de aprendizagem*. Disponível em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/>.

Ministério da Educação. (2010). *Dicionário Terminológico*. Lisboa: DGIDC.

Moore, D. (1995). Eduquer au langage pour mieux apprendre les langues. In *Babylonia*, nº 2, pp.26-31.

Moreira, M. (2005). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês*. Braga: Universidade do Minho.

Neto, A., Nico, J., Chouriço, J-C., Costa, P., Mendes, P. (2003). *Didácticas e metodologias de educação: percursos e desafios*. Universidade de Évora: Évora.

Oliveira, A. L. (2005). Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano., in *Idiomático*, nº4.

Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal.

Pinto, F. (1998). *Formação para a diversidade linguística na aula de português*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Portugal, G., Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: Sistema de Acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.

Ramos, I. (2011). *Gramática e Sensibilização à Diversidade Linguística no 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro (dissertação não publicada).

Santos, B. (2010). *A competência metalexical em aprendentes escravos de Português Língua Não Materna*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Silva, M. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sim-Sim, I., Duarte, I., Ferraz, M. (1997). *A língua materna na Educação Básica – competências nucleares e níveis de desempenho*, Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*, Lisboa, Universidade Aberta.

Sousa, I., (2012). *A Cultura Linguística na Sensibilização à Diversidade Linguística*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Relatório de Estágio, em construção, do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico).

Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.

Tomás, C., Silva, S., Rodrigues, V. (2006/2007). *Viver com o planeta de A a Z – Os sistemas de escrita na sensibilização à diversidade linguística*. Universidade de Aveiro, Aveiro (dissertação não publicada).

Titone. R. (1988). A crucial psycholinguistic prerequisite to reading – children's metalinguistic awareness. *In Revista Portuguesa de Educação*,1(2).

Anexos

Anexo 1

Planificação das sessões

S1 - Sessão 1: As línguas

Competências: Compreensão e expressão oral

Objetivos da sessão:

- ✓ Perceber que as línguas europeias tiveram uma origem comum, evoluíram ao longo dos séculos e têm graus de parentesco.
- ✓ Perceber o contributo de Sir William Jones, na descoberta da língua mãe de todas as línguas.
- ✓ Saber escutar, para organizar e reter informação essencial.
- ✓ Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros.
- ✓ Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: apropriar-se de novos vocábulos; descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; responder a questões acerca do que ouviu; identificar informação essencial e acessória; fazer inferências; esclarecer dúvidas; recontar o que ouviu.

Duração: 150 minutos

Materiais da sessão:

- Boneco do Indeu
- História em suporte PowerPoint
- Mapa da Europa
- Questionários individuais acerca do texto.
- Ficha a pares para elaboração da banda desenhada.
- Cartolina com esquema.
- Caderno

Descrição das atividades:

- Começamos a atividade com a apresentação do Indeu (mascote do projeto) que é um menino do 3º ano e que, tal como os alunos da nossa turma, também está a estudar as rochas.

- Depois de o Indeu se apresentar, serão colocadas algumas questões para perceber que conhecimentos têm os alunos acerca das línguas.
- De seguida, a história será lida, em suporte de PowerPoint. Existirão três interrupções para que, através de questões, as professoras estagiárias orientem os alunos a sistematizar toda a informação que a história contém e, para que os alunos possam inferir sobre o que será ouvido no resto da história. Ao longo da história iremos recorrer ao mapa da Europa, que estará afixado no quadro, com o objetivo dos alunos localizarem, por exemplo, a Rússia, o continente europeu, outros países eslavos, entre outros.
- Após a leitura do texto, os alunos terão de responder a um questionário individual, sobre algumas questões do texto e algumas questões de cultura linguística que posteriormente será corrigido no quadro.
- Por fim, em grande grupo, serão escolhidas as ideias principais da história para a elaboração da banda desenhada. De seguida, serão formados nove grupos para realizarem, a pares, uma sequência da banda desenhada sobre a história que ouvirem.
- No final da sessão será realizado, em conjunto com os alunos, um esquema sobre o que foi falado durante a manhã e, posteriormente, os alunos copiam esse esquema para o caderno.

S2- Sessão 2: O jogo das línguas

Competências: Expressão oral

Objetivos da sessão:

- ✓ Perceber as afinidades existentes entre as línguas de uma mesma família.
- ✓ Perceber a distribuição das línguas.
- ✓ Perceber quais as línguas que têm afinidades entre si e porquê.
- ✓ Classificar e ordenar as palavras de acordo com um dado critério.

Duração: 60 minutos

Materiais da sessão:

- Árvore das línguas.
- Palavras em papel impressas em papel colorido.
- Tabela com as palavras em diversas línguas.

Descrição das atividades:

- Nesta atividade começa-se por relembrar o que foi falado na sessão anterior, através do boneco do Indeu. É colocada a árvore das línguas no quadro e à medida que o boneco do Indeu vai colocando questões sobre o que trabalharam na sessão anterior e os alunos vão respondendo, a árvore das línguas vai sendo preenchida (nome da língua mãe, das famílias de línguas e de algumas línguas) com a ajuda dos alunos.
- Após esta atividade, Indeu irá chamar a atenção para a sua camisola que traz terá muitas palavras escritas em várias línguas e pergunta aos alunos se eles sabem o que é que aquelas palavras querem dizer. Como pensamos que os alunos vão dizer que não, Indeu vai sugerir que eles tentem descobrir. Assim serão formados quatro grupos. Cada grupo terá um conjunto de 18 palavras (3 palavras diferentes em 6 línguas). É pedido a cada grupo que forme conjuntos com as palavras que tem, consoante o critério que cada um ache adequado (espera-se que organizem de diferentes maneiras as palavras). De seguida, irá um grupo ao quadro apresentar os grupos que formou e qual o critério usado,

seguindo-se os outros grupos, no mesmo processo. Posteriormente, será pedido que tentem agrupar as palavras por línguas (num grupo todas as palavras em inglês, noutro todas em português, noutro em espanhol, noutro em francês, noutro em russo, noutro em checo e noutro em alemão). Por fim, será pedido que tentem agrupar por famílias (num grupo o português, o francês e o espanhol, noutro grupo o russo e o checo e, noutro grupo o inglês e o alemão).

- Os alunos, tal como na primeira parte da atividade, terão sempre de explicar como distribuíram as palavras pelos grupos e porquê.
- Por fim, será preenchida a tabela, em grande grupo, com as palavras que estiveram a trabalhar e também com outras referentes ao tema das rochas.

Competência: Recorte e pintura.

Objetivos:

- ✓ Colocar as folhas com a palavra correspondente, na árvore, no local correto.

Materiais:

- Lápis de cor.
- Etiquetas com as palavras.
- Cola.
- Árvore das línguas
- Folhas para a árvore.
- Ficha de avaliação individual sobre as duas sessões.

Descrição da atividade:

- Os alunos serão divididos em dois grupos: o primeiro terá de recortar as etiquetas com as palavras nas várias línguas e colar nas folhas.
- O outro grupo terá de pintar as folhas para, de seguida, colocar na árvore das línguas.

- De seguida, será terminada a árvore (colocação das línguas de cada família, ainda em falta) e serão colocadas as folhas nos respetivos ramos.
- Por fim, será preenchido por cada aluno a ficha de avaliação das duas primeiras sessões do projeto.

S3 - Sessão 3: *Pensa, manipula e descobre (em língua portuguesa)*

Competências: Conhecimento explícito da língua (plano sintático)

Objetivos da sessão:

- ✓ Relembrar conhecimentos, anteriormente aprendidos, sobre as línguas da Europa e da Índia.
- ✓ Manipular palavras ou grupos de palavras na frase.
- ✓ Expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos.
- ✓ Comparar dados e descobrir regularidades linguísticas.
- ✓ Identificar os constituintes principais (grupo nominal e grupo verbal) e secundários (grupo adverbial, grupo preposicional e grupo adjetival) de uma frase.

Duração: 60 minutos

Materiais da sessão:

- Quadro
- Caderno
- Cartolinas com frases

Descrição das atividades:

- Relembrar os assuntos das sessões anteriores (do projeto) colocando questões aos alunos, de modo a que estes mobilizem os conhecimentos adquiridos.
- Iniciar a atividade dizendo que o Indeu trouxe umas frases que está a analisar com a sua turma e que lhes quer mostrar.
- Colocar, de seguida, no quadro a primeira frase: “A argila é uma rocha mole”, que estará dividida em bocados (em grupos de palavra, sendo estes: “A argila”, “é”, “uma rocha” e “mole”). Os alunos terão de organizar os bocados da frase para formar uma frase e registá-la no caderno. Em grande grupo, a professora pergunta aos alunos se a frase poderia ficar diferente, ou seja, se utilizando alguns dos conjuntos de palavras poderia se formar outra frase, com o mesmo sentido (reduzindo, substituindo ou deslocando elementos). Realizar o mesmo

procedimento para as restantes frases – “Em Portugal há calcário branco” e “No Mundo há várias rochas” – registando sempre no caderno. Nas últimas frases, explicitar aos alunos que a frase pode ser dividida em grupos e que esses grupos têm diferentes designações: grupo nominal, grupo verbal, grupo preposicional, grupo adverbial, grupo adjetival); exemplificando com as frases que estão a trabalhar.

- No fim, realizar-se-á uma sistematização no quadro, sobre os constituintes principais de uma frase, verificar a mobilidade de alguns constituintes da frase (constituintes secundários).

S4 - Sessão 4: *Pensa, manipula e descobre (em línguas estrangeiras)*

Competências: Conhecimento explícito da língua (plano sintático)

Objetivos da sessão:

- ✓ Manipular grupos de palavras na frase.
- ✓ Comparar dados e descobrir regularidades linguísticas em línguas (francês, espanhol, russo e inglês).
- ✓ Identificar os constituintes principais e secundários de uma frase.

Duração: 60 minutos

Materiais da sessão:

- Quadro
- Caderno
- Cartolinas com frases

Descrição das atividades:

- Iniciar a atividade através do Indeu que irá dizer aos alunos que trouxe mais frases, mas que desta vez estão escritas noutras línguas.
- A primeira frase que será trabalhada com os alunos estará escrita em russo: “A argila é uma rocha mole” (Глина это мягкая порода). Será pedido aos alunos que tentem descobrir o que está escrito na frase, recorrendo às palavras que eles já conhecem (que estão na tabela das línguas). De seguida, e tal como foi realizado no dia anterior, a frase será reduzida aos seus constituintes principais, para que os alunos percebam que, tal como em língua portuguesa, em russo, e nas outras línguas, as frases também podem ser reduzidas e expandidas.
- Por fim, serão trabalhadas as outras duas frases: “Em Portugal há calcário branco” e “No Mundo há várias rochas” em francês, espanhol e inglês. Nestas frases os alunos terão que identificar os constituintes principais da frase e secundários,

expandir e reduzir as frases, verificar a mobilidade de alguns constituintes secundários

- De seguida, os alunos irão realizar uma ficha de atividades que serve de consolidação das atividades realizadas.

S5 - Sessão 5: Descodifica a mensagem

Competências: Compreensão e expressão oral

Objetivos da sessão:

- ✓ Sensibilização ao grego.
- ✓ Corresponder a fonética entre o alfabeto latino, o alfabeto grego e o alfabeto cirílico.
- ✓ Identificar em produtos do quotidiano palavras em grego e o seu significado no contexto.
- ✓ Decifrar palavras em grego.
- ✓ Procurar no dicionário o significado de *canónico* e de *epiderme*.
- ✓ Escrever palavras em russo.

Duração: 60 minutos

Materiais da sessão:

- Boneco Indeu
- Alfabeto grego (para afixar na sala e para os alunos)
- Alfabeto cirílico (para afixar na sala e para os alunos)
- Ficha de trabalho
- Dicionário de português
- Caderno
- Quadro

Descrição das atividades:

- A professora estagiária começa por contextualizar a sessão com o boneco Indeu. Primeiramente fazendo uma recapitulação de tudo o que já aprenderam com o Indeu e, de seguida, sobre o que se vai falar na sessão sobre o grego. De maneira a contextualizar a professora estagiária questiona os alunos sobre as línguas que já

- aprenderam que estão na árvore e as que faltam aprender – ao qual os alunos vão responder o grego.
- Posteriormente, será entregue aos alunos uma ficha de trabalho com vários rótulos de produtos do quotidiano, em que os alunos terão de identificar as palavras que nos rótulos estão em grego.
 - De seguida, será dado aos alunos o alfabeto grego de maneira a que possam confirmar se as palavras que selecionaram estão realmente em grego. Feito isso, os alunos terão de tentar decifrar o significado dessas palavras (pelo contexto em que estão no rótulo e pela correspondência entre o alfabeto grego e o alfabeto latino).
 - As palavras que os alunos terão de identificar são: *κanela* (canela), *ανανάς* (ananás), *Σοκολάτα* (chocolate) e *Κανονικές Επιδερμίδες* (pele normal). Espera-se que a única palavra que não consigam decifrar seja pele normal, como tal, os alunos terão de procurar no dicionário o significado de canónico e de epiderme (esta é a tradução das palavras em grego para pele normal).
 - Depois de alunos terem identificado e decifrado todas as palavras em grego será apresentado aos alunos o alfabeto cirílico e a partir da correspondência deste para o alfabeto latino será solicitado aos alunos que escrevam palavras em russo – alguns nomes próprios deles, *Indeu* e *Porto* – por se tratar de palavras simples de escrever.

S6 - Sessão 6: Peddy paper

Objetivos da sessão:

- ✓ Respeitar o outro e as regras do jogo.
- ✓ Respeitar o tempo de espera.
- ✓ Adaptar-se ao jogo e entreajudar-se.
- ✓ Identificar o Indo-Europeu como língua mãe das línguas da Europa e da Índia;
- ✓ Identificar as 5 línguas antigas (sânscrito, latim, grego, proto-germânico e proto-eslavo) das quais evoluíram as línguas abordadas (hindi, português, francês, espanhol, alemão, inglês, russo e checo).
- ✓ Identificar os constituintes principais e secundários de uma frase.
- ✓ Agrupar as palavras por famílias ou por línguas atendendo às suas semelhanças.

Duração: 120 minutos

Matérias da sessão:

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| — Caderno de respostas | — Mapa da Europa |
| — Lápis e borrachas | — Palavras em várias línguas |
| — Ficha árvore das línguas | — Frases em várias línguas |
| — Rochas (calcário e argila) | |

Descrição das atividades:

Será entregue a todos os grupos o caderno de perguntas onde os alunos irão dar as suas respostas. O ponto de partida é a sala de aula. Na sala os alunos terão que decifrar o enigma (Indeu) escrito no alfabeto cirílico. As pistas serão colocadas junto ao boneco do Indeu. A pista levará os alunos ao corredor junto ao ginásio. Aí eles terão que preencher o esquema da árvore das línguas. A etapa seguinte será no ginásio onde os alunos terão que organizar conjuntos de palavras por línguas ou por famílias. No corredor junto ao laboratório estarão várias frases. Os alunos terão que identificar os grupos constituintes.

(esta atividade também pode decorrer nas escadas junto à sala). De seguida irão para o laboratório onde terão que fazer corresponder as etiquetas, com palavras em diferentes línguas, às rochas correspondentes. As rochas que terão que identificar são a argila e o calcário. Para isso terão várias etiquetas, mas só duas delas é que corresponderão aos nomes das rochas. Por fim terão que resolver um enigma que os levará de volta à sala de aula (ponto de chegada) onde terão que identificar dois países eslavos e dois países germânicos no mapa da Europa.

Anexo 2

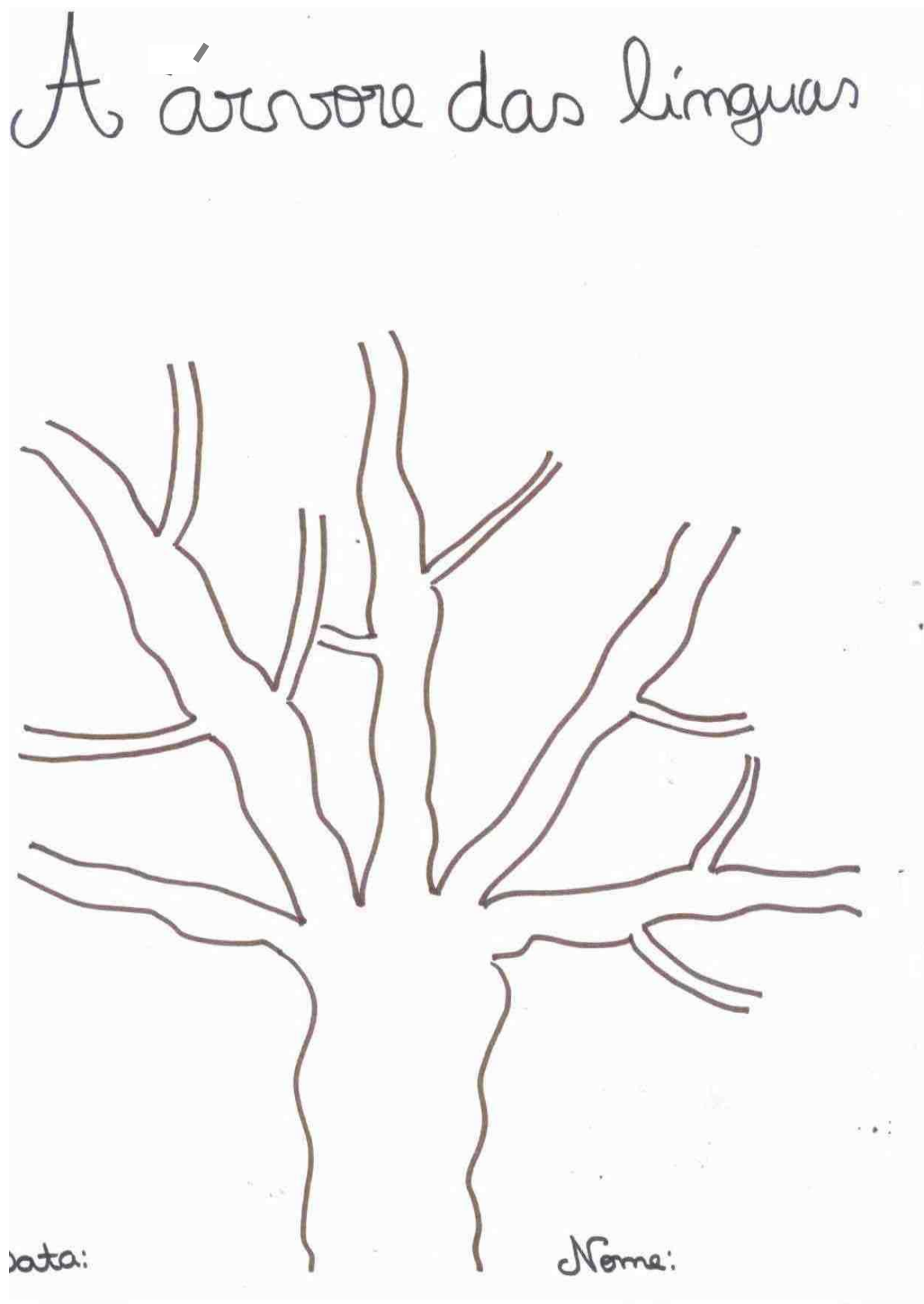
Fichas de atividades

F1 - *Ficha de atividades 1: Questionário inicial*

Questionário

1. Quantas línguas é que achas que existem no mundo?
 - a. < 36 línguas.
 - b. [36-250] línguas.
 - c. [250-7000] línguas.
2. Como achas que se chama a língua de origem?
 - a. Indo-europeu.
 - b. Euro-africano.
 - c. Afro-americano.
3. Que línguas antigas sabia William?
 - a. Inglês, alemão e sânscrito.
 - b. Inglês, alemão e hindi.
 - c. Latim, grego e sânscrito.
4. Será que sempre se falaram as mesmas línguas?
 - a. Sim.
 - b. Ninguém sabe.
 - c. Não.
5. Como é que se formaram tantas línguas?
 - a. Pela evolução e mistura de línguas.
 - b. Surgiram do nada.
 - c. Já existiam antes da humanidade.
6. Achas que há um século atrás havia...
 - a. mais línguas.
 - b. menos línguas.
 - c. o mesmo número de línguas.
7. Achas que daqui a um século haverá...
 - a. mais línguas.
 - b. o mesmo número de línguas.
 - c. menos línguas.

F2 - Ficha de atividades 2: A árvore das línguas



F3 - Ficha de atividades 3: Ficha de registo

Ficha de registo

O que eu gostei mais nesta aula: _____

O que aprendi de novo: _____

Se eu fosse um investigador de línguas o que iria investigar?

O que eu acho que vou aprender na próxima aula: _____

F4 - *Ficha de atividades 4: Banda desenhada*

IDEIA PRINCIPAL

DESENHO

F5 - Ficha de atividades 5: Quadro das línguas*Quadro das línguas*

Línguas	Palavras					
Português						
Francês						
Espanhol						
Alemão						
Inglês						
Russo	рок	песок	Глина	Известняк	Мягкий	Белый
Checo	рок	písek	jíl	vápenec	měkký	bílý

Nome: _____ Data: _____

F6 - Ficha de atividades 6: Frases e constituintes da frase

Ficha

Frases e constituintes da frase

Nome: _____ Data: _____

1. Ordena as palavras para formares uma frase:

1.

il y a

dans le monde

des roches

2.

es

una roca

blanda

La arcilla

2.1. Reduz a última frase que ordenaste:

2. Segmenta as seguintes frases nos seus constituintes e identifica o nome de cada um deles:

En Portugal hay caliza blanca

Nome do constituinte	

L'argile est une roche tendre

Nome do constituinte	

In Portugal there is white limestone

Nome do constituinte	

O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro.

Nome do constituinte	

3. Expande a frase seguinte:

— O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro. —

3. Na frase que se segue substitui um dos seus constituintes secundários:

William lia livros antigos na biblioteca.

F7 - Ficha de atividades 7: descodifica a mensagem

Nome: _____ Data: _____

Descodifica a mensagem

1. Observa a imagem.



2. Identifica as palavras e copia-as.

- a) canela _____
- b) ananás _____
- c) chocolate _____
- d) pele normal _____

F8 - *Ficha de atividades 8: peddy paper*

Caderno do professor

"À descoberta das línguas e das rochas"



Índice

Regulamento	111
LOCAL	111
DATA	111
DESTINATÁRIO	111
COMPOSIÇÃO DAS EQUIPAS	111
ACTIVIDADES/ITINERÁRIO OU PERCURSO	112
MATERIAL	112
Caderno de atividades	113

Regulamento

LOCAL

- a) O *peddy paper* será realizado dentro do recinto escolar.

DATA

- b) Esta atividade decorrerá no dia 05 de dezembro, entre as 14h30 e as 15h30.

DESTINATÁRIO

- c) As atividades deste *Peddy Paper* são destinadas aos alunos da turma B do 3º ano.

COMPOSIÇÃO DAS EQUIPAS

- d) Cada grupo terá, na sua constituição 3 elementos, perfazendo, assim, um total de 6 grupos.
- e) Os alunos estão distribuídos pelos grupos da seguinte forma:

<u>Grupo A</u> A1 A2 A3	<u>Grupo B</u> A4 A5 A6	<u>Grupo C</u> A7 A8 A9
<u>Grupo D</u> A10 A11 A12	<u>Grupo E</u> A13 A14 A15	<u>Grupo F</u> A16 A17 A18

- f) Cada equipa tem que efetuar as atividades propostas sem ajuda. No caso de haver ajuda externa (seja de professoras, auxiliares ou de outras equipas) a equipa perde 10 pontos.
- g) Ganha a equipa que tiver o maior número de pontos. Caso haja equipas com o mesmo número de pontos, o tempo servirá de fator de desempate.

- h) Uma vez que a atividade decorrerá em tempo de aulas, as equipas que perturbarem o funcionamento das aulas perderão 20 pontos. Desta forma as equipas que falarem muito alto, correrem pelos corredores, ou estiverem a brincar com os colegas de grupo, perdem pontos.

ACTIVIDADES/ITINERÁRIO OU PERCURSO

- i) Será entregue a todos os grupos o caderno de respostas.
- j) O ponto de partida é a sala de aula. Na sala os alunos terão que decifrar o enigma (Indeu) escrito no alfabeto cirílico. As pistas serão colocadas junto ao boneco do Indeu.
- k) A pista levará os alunos ao corredor junto ao ginásio. Aí eles terão que preencher o esquema da árvore das línguas.
- l) A etapa seguinte será no ginásio onde os alunos terão que organizar conjuntos de palavras por línguas ou por famílias.
- m) No corredor junto ao laboratório estarão várias frases. Os alunos terão que identificar os grupos constituintes. (esta atividade também pode decorrer nas escadas junto à sala)
- n) De seguida irão para o laboratório onde terão que fazer corresponder as etiquetas, com palavras em diferentes línguas, às rochas correspondentes. As rochas que terão que identificar são a argila e o calcário. Para isso terão várias etiquetas, mas só duas delas é que corresponderão aos nomes das rochas.
- o) Por fim terão que resolver um enigma (O Indeu pede para voltarem à sala) no alfabeto grego, que os levará de volta à sala de aula (ponto de chegada) onde terão que identificar dois países eslavos e dois países germânicos no mapa da Europa.

MATERIAL

Para realizarem esta atividade os alunos terão que ter lápis, borrachas e o caderno de respostas.



Caderno de atividades

Que letras tão estranhas... o que serão que diz? Ajudam-me a descobrir? Pode ser que nos dê uma pista para continuarmos a atividade.



Para vos ajudar tem o alfabeto que está afixado no quadro.

Индиу



Eu decidi ir ao ginásio para jogar, mas pelo caminho fiquei cansado...onde será que posso descansar?

Como se chama a língua
mãe das línguas da
Europa e da Índia?



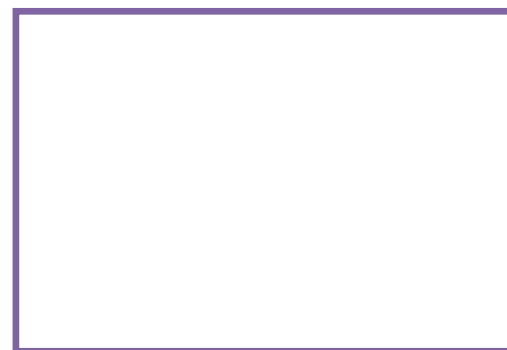
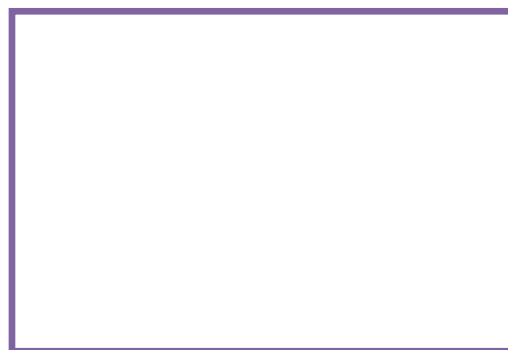
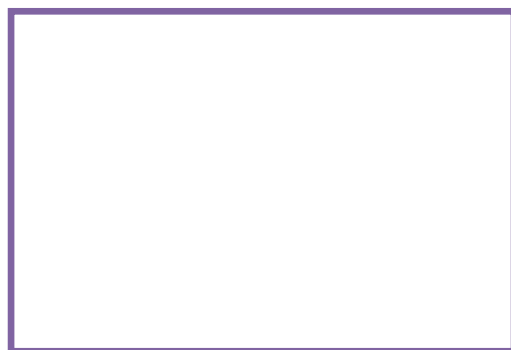
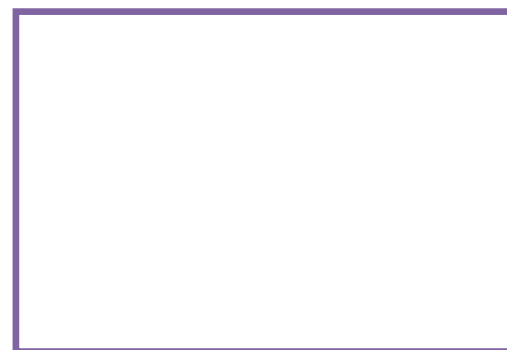
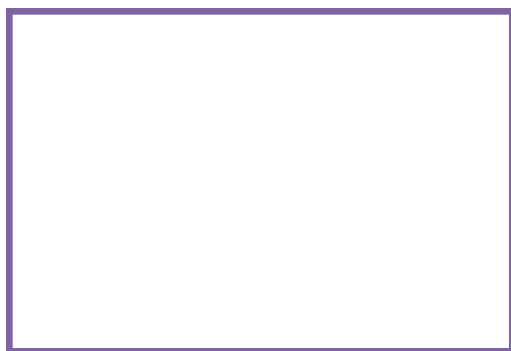
Preenche agora a árvore das línguas para passares à próxima etapa.



Organiza, por famílias ou por línguas as palavras que te são dadas. Na folha seguinte colas as palavras e explicas o critério que utilizaste para as organizar.

Critério que utilizámos:





Seguindo para o laboratório,
a passo ou a correr, o que
vem a seguir, só no corredor
irás saber.



À tua frente tens três frases. Em cada uma delas identifica os grupos constituintes. Escreve as frases e as divisões dos grupos nas linhas seguintes,

Frase 1: _____

Frase 2: _____

Frase 3: _____



Agora que estás tão perto,
ao fim quase a chegar, vais
entrar no laboratório para a
última pista encontrar.

Estão a ver estas etiquetas todas? Será que
você são capazes de identificar a que significa
argila e a que significa calcário?
Tentem descobrir quais são as etiquetas e
coloquem-nas junto às respetivas rochas.





Decifra o seguinte enigma para descobrires a próxima pista.

Ω Ηνδευ πεδε παρα βολταρεμ ά σαλα



Identifica agora dois países eslavos e dois países germânicos.

Países eslavos

Países germânicos

F8 - *Ficha de atividades 8: peddy paper*

Caderno do aluno

"À descoberta das línguas e das rochas"



Índice

Regulamento	111
LOCAL	111
DATA	111
DESTINATÁRIO	111
COMPOSIÇÃO DAS EQUIPAS	111
ACTIVIDADES/ITINERÁRIO OU PERCURSO	112
MATERIAL	112
Caderno de atividades	113

Regulamento

LOCAL

- a) O *peddy paper* será realizado dentro do recinto escolar.

DATA

- b) Esta atividade decorrerá no dia 05 de dezembro, entre as 14h30 e as 15h30.

DESTINATÁRIO

- c) As atividades deste *Peddy Paper* são destinadas aos alunos da turma B do 3º ano.

COMPOSIÇÃO DAS EQUIPAS

- d) Cada grupo terá, na sua constituição 3 elementos, perfazendo, assim, um total de 6 grupos.
- e) Os alunos estão distribuídos pelos grupos da seguinte forma:

<u>Grupo A</u> A1 A2 A3	<u>Grupo B</u> A4 A5 A6	<u>Grupo C</u> A7 A8 A9
<u>Grupo D</u> A10 A11 A12	<u>Grupo E</u> A13 A14 A15	<u>Grupo F</u> A16 A17 A18

- f) Cada equipa tem que efetuar as atividades propostas sem ajuda. No caso de haver ajuda externa (seja de professoras, auxiliares ou de outras equipas) a equipa perde 10 pontos.
- g) Ganha a equipa que tiver o maior número de pontos. Caso haja equipas com o mesmo número de pontos, o tempo servirá de fator de desempate.

- h) Uma vez que a atividade decorrerá em tempo de aulas, as equipas que perturbarem o funcionamento das aulas perderão 20 pontos. Desta forma as equipas que falarem muito alto, correrem pelos corredores, ou estiverem a brincar com os colegas de grupo, perdem pontos.

ACTIVIDADES/ITINERÁRIO OU PERCURSO

- i) Será entregue a todos os grupos o caderno de respostas.
- j) O ponto de partida é a sala de aula. Na sala os alunos terão que decifrar o enigma (Indeu) escrito no alfabeto cirílico. As pistas serão colocadas junto ao boneco do Indeu.
- k) A pista levará os alunos ao corredor junto ao ginásio. Aí eles terão que preencher o esquema da árvore das línguas.
- l) A etapa seguinte será no ginásio onde os alunos terão que organizar conjuntos de palavras por línguas ou por famílias.
- m) No corredor junto ao laboratório estarão várias frases. Os alunos terão que identificar os grupos constituintes. (esta atividade também pode decorrer nas escadas junto à sala)
- n) De seguida irão para o laboratório onde terão que fazer corresponder as etiquetas, com palavras em diferentes línguas, às rochas correspondentes. As rochas que terão que identificar são a argila e o calcário. Para isso terão várias etiquetas, mas só duas delas é que corresponderão aos nomes das rochas.
- o) Por fim terão que resolver um enigma (O Indeu pede para voltarem à sala) no alfabeto grego, que os levará de volta à sala de aula (ponto de chegada) onde terão que identificar dois países eslavos e dois países germânicos no mapa da Europa.

MATERIAL

Para realizarem esta atividade os alunos terão que ter lápis, borrachas e o caderno de respostas.



Caderno de atividades

Que letras tão estranhas... o que será que diz? Ajudam-me a descobrir? Pode ser que nos dê uma pista para continuarmos a atividade.



Para vos ajudar têm o alfabeto que está afixado no quadro.

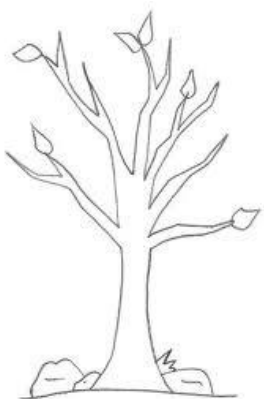
Индиу

Como se chama a língua mãe das línguas da Europa e da Índia?





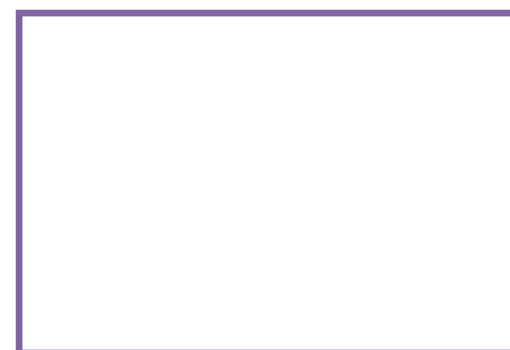
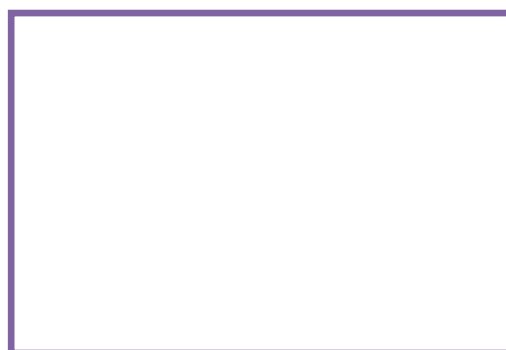
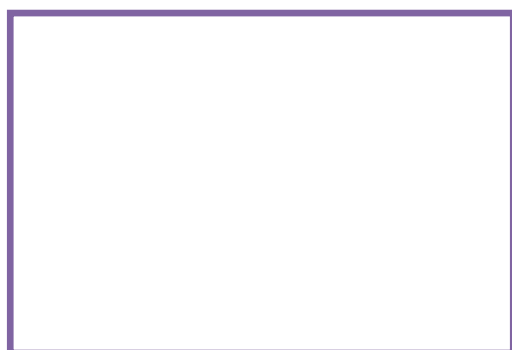
Preenche agora a árvore das línguas, que te é dada, para passares à próxima etapa.



Organiza, por famílias ou por línguas as palavras que te são dadas. Na folha seguinte colas as palavras e explicas o critério que utilizaste para as organizar.

Critério que utilizámos:







À tua frente tens três frases. Em cada uma delas identifica os grupos constituintes. Escreve as frases e as divisões dos grupos nas linhas seguintes,

Frase 1: _____

--

--

--

--

Frase 2: _____

--

--

--

--

Frase 3: _____



Estão a ver estas etiquetas todas? Será que vocês são capazes de identificar a que significa argila e a que significa calcário?
Tentem descobrir quais são as etiquetas e coloquem-nas junto às respetivas rochas.





Decifra o seguinte enigma para descobrires a próxima pista.

Ω Ηνδευ πεδε παρα βολταρεμ ά σαλα



Identifica agora dois países eslavos e dois países germânicos, no mapa da Europa e escreve-os nos respetivos locais.

Países eslavos

Países germânicos

F9 - Ficha de actividades 9: Questionário Final

Nome: _____ Data: _____

Questionário

1. Gostaríamos de conhecer a tua opinião sobre o nosso projeto. Para tal pinta o boneco de acordo com o seguinte código de cores:

- Vermelho – não gostei nada
- Azul - gostei pouco
- Amarelo – gostei
- Verde – gostei muito

- a) História do Indeu e das línguas

b)



- c) Preencher a árvore das línguas



- d) Fazer a banda desenhada



- e) Aprender palavras noutras línguas



- f) Análise de frases em português



- g) Construção de frases noutras línguas



- h) Ler e escrever palavras em grego



- i) Conhecer outros alfabetos



- j) Realizar o peddy paper



2. Selecciona a opção que consideras mais correta, rodeando-a:

- i. Como se chama a língua mãe da maioria das línguas da Europa e da Índia?

- a. Euríndia
- b. Africo-americano
- c. Indo-europeu

- ii. Quais são as cinco línguas antigas que foram abordadas no projeto?

- a. Grego, sânscrito, latim, proto-eslavo e proto-germânico.
- b. Inglês, russo, alemão, português e espanhol
- c. Grego, sânscrito, português, inglês e proto-germânico

- iii. Da família de línguas proto-eslavas que línguas evoluíram?

- a. Russo e inglês
- b. Inglês e português
- c. Russo e checo

- iv. Em que região nasceu o indo-europeu?

- a. Portugal
- b. Anatólia
- c. Rússia

3. O que eu gostei mais neste projeto foi _____

4. Se eu fosse um investigador de línguas o que iria investigar?

Anexo 3

Fichas de atividades - tratamento de dados

TDF6 - Tabelas de análise da ficha de atividades F6

Análise da ficha de atividades: frases e constituintes da frase – questão 1

Frases que formaram	Alunos
Dans le monde il y a des roches	A17, A18, A11, A6, A10, A12, A4, A15, A9, A13, A8
Il y a dans le monde des roches	A16, A3
Des roches il y a dans le monde	A5, A7
La arcilla es una roca blanda	A4, A5, A6, A10, A1, A12, A16, A17, A18, A15, A7, A3, A9, A13, A1, A8
No mundo há rochas	A14, A2
A argila é uma rocha mole	A14, A2
Há des roches dans le monde	A1

Análise da ficha de atividades: frases e constituintes da frase – questão 1.2.1

Frases que formaram	Alunos
La arcilla es una roca	A5, A6, A10, A11, A16, A17, A15, A7, A3, A9, A13, A8
La arcilla es blanda	A18, A4
La arcilla una roca blanda	A12
A argila é mole	A14
Argila é uma rocha mole	A1
Argila uma rocha	A2

Análise da ficha de actividades: frases e constituintes da frase – questão 2

Frase	Divisão nos seus constituintes	Alunos
En Portugal hay caliza blanca	<u>Grupo secundário</u> – en Portugal	A2, A15, A12, A10, A11, A6, A5
	<u>Grupo verbal</u> - hay	
	<u>Grupo nominal</u> – caliza blanca	
	<u>Grupo nominal</u> – caliza	A8, A16
	<u>Grupo verbal</u> – hay	
	<u>Grupo adjetival</u> – blanca	
	<u>Grupo secundário</u> - Portugal	
	<u>Grupo nominal</u> – calcário	A1
	<u>Grupo verbal</u> – hay	
	<u>Grupo secundário</u> – en Portugal	
	<u>Grupo nominal</u> – caliza	A13, A9, A18, A17, A4
	<u>Grupo verbal</u> – hay	
	<u>Grupo secundário</u> – en Portugal	
	<u>Grupo verbal</u> – hay	A3, A7
	<u>Grupo nominal</u> – Portugal	
	<u>Grupo secundário</u> – en Portugal	
	<u>Grupo nominal</u> – Portugal	A14
	<u>Grupo verbal</u> – há	
	<u>Grupo secundário</u> – em Portugal	
L'argile est une roche tendre	<u>Grupo nominal</u> – argila	A8, A9, A16
	<u>Grupo verbal</u> – est	
	<u>Grupo secundário</u> - tendre	
	<u>Grupo nominal</u> – argila	A1, A12
	<u>Grupo verbal</u> – é	
	<u>Grupo secundário</u> - rocha	

	<u>Grupo verbal</u> – est	A13, A3, A7, A18, A17, A10, A11, A6
	<u>Grupo nominal</u> – L'argile	
	<u>Grupo secundário</u> – roche tendre	
	<u>Grupo nominal</u> – L'argile	A15
	<u>Grupo verbal</u> – une roche tendre	
	<u>Grupo secundário</u> - est	
In Portugal there is white limestone	<u>Grupo secundário</u> - Portugal	A2
	<u>Grupo verbal</u> - branco	
	<u>Grupo verbal</u> – is	A8, A4
	<u>Grupo adjetival</u> – white	
	<u>Grupo secundário</u> - there	
	<u>Grupo verbal</u> – is	A1, A9, A5
	<u>Grupo secundário</u> – in Portugal	
	<u>Grupo verbal</u> – there is	A13, A3, A15, A16
	<u>Grupo secundário</u> – In Portugal	
	<u>Grupo secundário</u> – In Portugal	A7, A18, A17, A10, A11, A6
	<u>Grupo nominal</u> – limestone	
	<u>Grupo verbal</u> – there is	
O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro	<u>Grupo nominal</u> – o avô Manuel	A2, A3
	<u>Grupo verbal</u> - viajou	
	<u>Grupo nominal</u> – o avô Manuel	A8, A1, A13, A9, A7, A15, A18, A17, A16, A4, A10, A11, A6, A5
	<u>Grupo verbal</u> – viajou	
	<u>Grupo secundário</u> – pelo mundo inteiro	

Análise da ficha de atividades: frases e constituintes da frase – questão 3

Aluno	Expansão da frase: O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro	Substituição de um dos constituintes secundários da frase: William lia livros antigos na biblioteca
A2	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro: Espanha, França, Bélgica, etc.”	Não realizou
A8	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro até jogar á Rumenia.”	“William lia estórias antigas na biblioteca.”
A1	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro e passou po a Russia.”	“William via livros antigos na biblioteca.”
A13	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro literalmente.”	“William lia livros antigos na Jugoslavia.”
A9	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro para conhecer os países.”	“William lia livros de aventuras na biblioteca.”
A3	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro e trabalho na Russia”.	“William lia livros novos na biblioteca.”
A7	“O avô Manuel viajou pelo mundo interio a aprender línguas novas”	“William lia livros velhos na biblioteca”
A15	“O Avô Manuel viajou pelo mundo inteiro explorar a viagem ”.	“William lia livros antigos na Xina”.
A14	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro: Espanha, França, etc.”	Não realizou
A18	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro e viu muitas coisas”	“William lia livros muito velhos na biblioteca”.
A17	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro e demorou muito a regressar a casa.”	“William lia livros antigos na secretária.”
A16	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro e conheceu muitos amigos.”	“William lia livros de animais na biblioteca.”
A12	Não realizou	Não realizou
A4	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro para fora de Portugal.”	“William lia livros antigos nom sitio sossegado.”
A10	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro de avião.”	“William lia livros antigos na livraria.”

A11	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro à muitos anos.”	“William lia livros bonitos na biblioteca.”
A6	“O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro à procura de coisas novas.”	“William lia livros antigos de outras línguas.”
A5	“O avô Manuel viajou para a rossia e viu muitas coisas novas. Ele adora viajar”	“William lia livros na biblioteca”

TDF7 - Tabelas de análise da ficha de atividades F7

Análise da ficha de atividades: Descodifica a mensagem

Palavras	Acertou		Não acertou	
	Alunos	Total	Alunos	Total
Κανελα (Canela)	A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18	17	A8	1
Ανανας (Ananás)	A1, A3, A4, A5, A6, A7, A9, A10, A14, A15, A16, A17, A18	13	A8, A2, A12, A11, A13,	5
Σοκολάτα (Chocolate)	A2, A3, A4, A6, A7, A9, A10, A13, A14, A15, A16, A17	12	A5, A11, A18, A1, A8, A12	6
Κανονικές Επιδερμίδες (Pele normal)	A1, A3, A5, A6, A7, A9, A12, A13, A14, A17, A18	9	A12, A4, A2, A8, A16, A18, A11, A10, A15	9

Análise dos cadernos de respostas do *peddy paper*

[illegible]

Anexos

Anexo 3 – Fichas de actividades – tratamiento de dados

		pelo mundo inteiro	pelo mundo inteiro	pelo mundo inteiro	pelo mundo inteiro	pelo mundo inteiro	pelo mundo inteiro
<p>Frase 1 – dans le monde il y a des roches</p> <p>Frase 2 – la arcilla es una roca blanda</p> <p>Frase 3 – o avô Manuel viajou pelo mundo inteiro</p>							

Anexo 4

Transcrições de alguns excertos
de videogravação

TS2 - Sessão 2

(excertos transcritos do tempo 1:40:51 até 1:54:03)

Prof: *Então porque é que acham que essas palavras são todas do mesmo grupo?*

A16: *Porque achamos que são todas da mesma língua porque têm letras parecidas.*

Prof: *E vocês?*

A5: *Porque se lê tudo a mesma coisa.*

A1: *[...]tem todas o mesmo significado, que é rocha.*

Prof: *E o vosso grupo?*

A3: *Nós formamos porque são todas parecidas.*

A13: *significam todas mole.*

Prof: *porque é que dizes isso?*

A13: *porque suave é mole.*

Prof: *só falta o vosso grupo. porque é que formaram esse conjunto de palavras?*

A7: *[...] tem todas o mesmo significado, todas significam branco.*

Prof: *Vamos tentar então organizar todas por línguas. Do primeiro grupo acham que as palavras são todas da mesma língua?*

A17: *Meky não é porque nas outras palavras as letras estão todas baralhadas e nessa não.*

Prof: *Falta alguma palavra aqui?*

A1: *рок*

(...) organização de outra língua

A7: *blanco é em espanhol*

TS3 - Sessão 3

(excertos transcritos do tempo 0:14:57 até 1:20:02)

Prof: *Conseguem formar uma frase?*

A8: *A argila é uma rocha mole*

Prof: *Conseguem formar outras frases?*

A6: *A argila é uma rocha.*

A1: *A argila é mole.*

(...)

Prof: *será que conseguem expandir a frase?*

A16: *sim, a argila é uma rocha mole, de cor avermelhada e quando bafejada cheira a barro.*

(...)

Prof: *quais foram os grupos de palavras que sempre se mantiveram?*

A10: *a argila.*

A11: *é.*

Prof: *e a que classe de palavras pertencem a palavra argila?*

A1: *aos nomes.*

Prof: *e a palavra é?*

A11: *à classe dos verbos.*

(...)

Prof: *então esta [a argila] pertence ao grupo nominal e esta [é] ao grupo verbal.*

A16: *então mole é um adjetivo. Pertence ao grupo adjetival.*

Prof: *Porque é que argila faz parte do grupo nominal?*

A16: *O grupo principal se tirarmos da frase não faz sentido*

(...)

Prof: *“em Portugal” faz parte dos constituintes principais ou secundários da frase?*

A1: *secundários.*

Prof: *Porquê?*

A1: *porque se o tirarmos [a frase] continua a fazer sentido.*

A11: *e pode-se mover na frase.*

Prof: *podemos substituir o grupo secundário desta frase?*

A16: *“Em Portugal” pode ser substituído por “em Aveiro”. Pode-se pôr “Em Aveiro há várias rochas e as que predominam são o calcário e a argila”.*

(...)

Prof: *Qual é o grupo secundário desta frase [No mundo há calcário]?*

A3: *é no mundo*

A9: *representa o lugar.*

(...)

Prof: *Vamos fazer agora uma síntese. Quais são os constituintes principais de uma frase?*

A11: *O grupo nominal e o verbal.*

Prof: *Porquê?*

A1: *porque a frase não faz sentido se tirarmos esses grupos.*

A16: *também aprendemos os constituintes secundários.*

TS4 - Sessão 4

(excertos transcritos do tempo 0:25:00 até 1:14:28)

Prof: *Qual é o grupo nominal e o grupo verbal da frase [O avô Manuel viajou pelo mundo inteiro]?*

A4: *mundo inteiro*

Prof: *Concordam?*

A16: *não, os grupos principais são aqueles que se se tirarem da frase deixam de fazer sentido.*

A4: *“o avô Manuel” é o grupo nominal.*

A10: *Viajou é o grupo nominal. (...) Pelo mundo inteiro pode-se pôr no meio, no fim ou no início da frase que não deixa de fazer sentido.*

(...)

Quando se mostrou a frase em russo.

A5: *eu não percebo isso*

A4: *ali diz argila*

A7: *это é é*

Prof: *porque é que dizes isso*

A7: *porque assim a frase faz sentido.*

(...)

Prof: *Conseguem descobrir em que língua está escrita a frase [Au Portugal il y a du calcaire blanc]?*

A1: *em francês. Espanhol não pode ser e como é parecido com português só pode ser francês.*

A11: *Porque é parecido com a nossa língua*

A10: *é parecido porque vem do latim.*

Prof: *que palavras utilizaram para identificar a língua?*

A7: *calcaire*

Prof: *são capazes de segmentar esta frase?*

A7: *“au Portugal” pode-se pôr no fim, no princípio*

A14: *e no meio*

A3: *é um grupo secundário*

A6: *representa o lugar*

A7: *“il y a” é o grupo verbal*

(...)

A13: *“en el mundo” é o grupo secundário*

A7: *hay é o verbal*

(...)

Prof: *Conseguem identificar relações entre o que fizemos ontem e hoje?*

A7: *é mais difícil identificarmos noutras línguas*

A1: *é fácil se traduzirmos.*

A11: *em todas as línguas há grupo nominal e verbal.*

A16: *é por isso que conseguimos dizer os grupos das frases nas outras línguas.*

TS5 - Sessão 5

(excertos transcritos do tempo 0:14:40 até 1:05:91)

A11: *perceber o que diz depende do alfabeto de cada língua.*

Prof: *conseguem ler o que diz ali?*

A7 e A10: *a palavra [que está ali escrita] é alfabeto*

(...)

A16: *(...) aquela palavra diz néctar*

Anexo 5

Notas de campo

Anexo 5 – Notas de campo

NC3 - Sessão 3

Bem, esta foi a primeira sessão que dinamizei do projeto. Não foi fácil! Eles nunca tinham dado esta matéria e tiveram dificuldades em perceber, tive de explicar várias vezes, de diversas maneiras.

A parte mais fácil para eles foi a da expansão e redução da frase. Acho que todos eles perceberam que grupos constituintes podem (ou não tirar) de uma frase. Não vi grandes dúvidas nesta parte, tirando os mais distraídos...

O pior foi mesmo eles perceberem como dividir os grupos e os nomes dos grupos: para além de estarem sempre a trocar, não conseguiam identificar. Grande parte da aula foi passada a explicar-lhes isto. Tive de dar vários exemplos para eles irem fazendo.

Apesar de todas as dificuldades acho que os alunos estavam interessados, apesar de não ser uma atividade muito dinâmica. São sempre os mesmos a participar, mas mesmo assim reparei que estavam todos a tentar resolver os exercícios que propunha.

Na próxima sessão devia começar por recapitular o que foi dito e pôr uma frase diferente para eles dividirem nos grupos constituintes.

NC4 - Sessão 4

Se eu achava que a sessão anterior tinha sido difícil, esta superou as minhas expectativas. Fiquei contente por ver que eles conseguiram dividir a frase em português nos seus constituintes, pelo menos a grande maioria dos alunos.

Depois quando passei para a frase em russo eles ficaram entusiasmados para saber o que dizia. Juntos traduzimos palavra a palavra (as que eles conheciam) mas não conseguiram dividi-la em grupos. Depois de muitas tentativas e explicações dois alunos conseguiram perceber e dizer qual era o grupo nominal e o verbal.

Quando trabalhamos as frases nas outras línguas, reparei que eles até conseguiam realizar o que lhes era pedido, mas para isso estavam a traduzir as frases para português, umas vezes olhavam para o quadro com as palavras nas diferentes línguas, outras tentavam perceber o que a palavra dizia.

Quando lhes dei a ficha de atividades para eles fazerem, reparei que para a fazerem, continuavam a traduzi-la.

No final da sessão, estivemos a falar sobre o que tinha sido feito naquelas duas sessões e perguntei-lhes se eles repararam se havia parecenças entre dividir a frase em português e noutras línguas e foi interessante perceber que os alunos entenderam que há grupos principais e secundários, em qualquer que seja a língua.

NC5 - Sessão 5

Bem, depois do *stress* das últimas sessões, esta foi muito calma. Os alunos estavam entusiasmadíssimos por estarem a trabalhar com outras línguas e letras diferentes. Não senti grandes dificuldades na realização da ficha.

Os alunos conseguiram ler as palavras que estavam escritas em grego, de salientar a palavra *néctar* e *alfabeto*.

Sem dúvida a parte que os alunos gostaram mais foi de escrever o seu nome e a palavra *porto* no alfabeto cirílico.

NC6 - Sessão 6

Acho que esta foi das atividades que os alunos mais gostaram. Das atividades que me dizem respeito, é de salientar que, na divisão e identificação dos grupos constituintes das frases, reparei que os alunos já não recorriam à tradução da frase em língua estrangeira, pelo contrário, tentavam ver quais eram os grupos principais e os secundários e a partir daí identificavam os grupos.

Anexo 6

Materiais auxiliares

Sessão 1
História do Indeu

Indeu e as línguas da Europa

Indeu era um menino de 8 anos que andava no 3º ano. Todos os dias, depois de acabarem as aulas, Indeu ia para casa do avô Manuel. Certo dia, o avô foi buscá-lo à escola. Enquanto caminhavam em direção a casa, o avô perguntou a Indeu:

- Então, o que é que aprendeste hoje na escola?
- Hoje, estivemos a falar sobre rochas.
- E tu sabes como é que se diz rocha em russo? – perguntou-lhe o avô, - Não! – responde Indeu.
- Quando andei a viajar o mundo inteiro, passei por vários países eslavos, até chegar à Rússia.

Enquanto estive lá, trabalhei a escavar rochas para fazer um túnel. Foi nessa altura que aprendi que rocha em russo se diz пок.

- Que giro avô, as línguas são tão diferentes, mas têm tantas parecenças! Até parece igual ao inglês. E até também um pouquinho ao português!

- Pois é Indeu, e sabes porque é que isso acontece? Não? Vou então contar-te uma história.

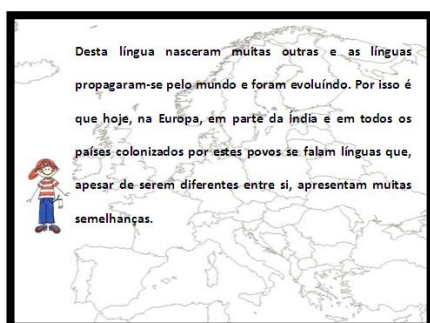
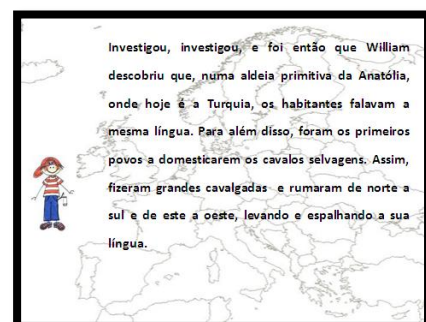
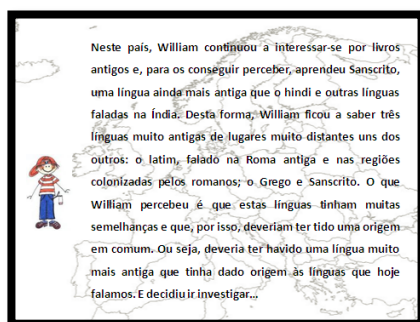
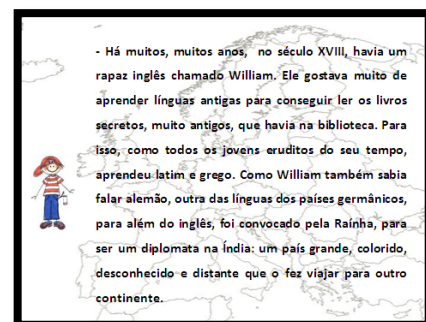
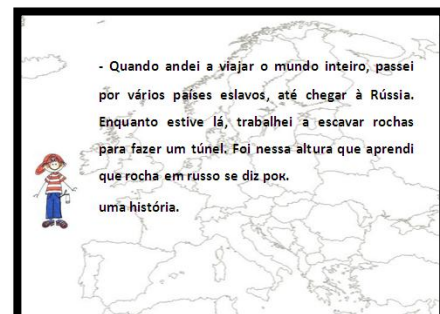
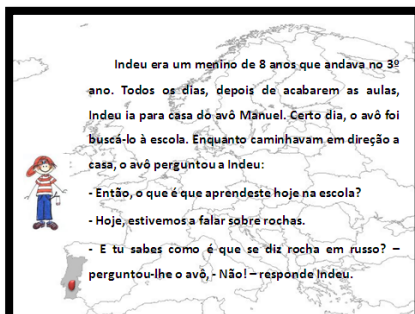
- Há muitos, muitos anos, no século XVIII, havia um rapaz inglês chamado William. Ele gostava muito de aprender línguas antigas para conseguir ler os livros secretos, muito antigos, que havia na biblioteca. Para isso, como todos os jovens eruditos do seu tempo, aprendeu latim e grego. Como William também sabia falar alemão, outra das línguas dos países germânicos, para além do inglês, foi convocado pela Rainha, para ser um diplomata na Índia: um país grande, colorido, desconhecido e distante que o fez viajar para outro continente. Neste país, William continuou a interessar-se por livros antigos e, para os conseguir perceber, aprendeu Sânscrito, uma língua ainda mais antiga que o hindi e outras línguas faladas na Índia. Desta forma, William ficou a saber três línguas muito antigas de lugares muito distantes uns dos outros: o latim, falado na Roma antiga e nas regiões colonizadas pelos romanos; o Grego e Sânscrito. O que William percebeu é que estas línguas tinham muitas semelhanças e que, por isso, deveriam ter tido uma origem em comum. Ou seja, deveria ter havido uma língua muito mais antiga que tinha dado origem às línguas que hoje falamos. E decidiu ir investigar...

Investigou, investigou, e foi então que William descobriu que, numa aldeia primitiva da Anatólia, onde hoje é a Turquia, os habitantes falavam a mesma língua. Para além disso, foram os primeiros povos a domesticarem os cavalos selvagens. Assim, fizeram grandes cavalgadas e rumaram de norte a sul e de este a oeste, levando e espalhando a sua língua. Desta língua nasceram muitas outras e as línguas propagaram-se pelo mundo e foram evoluindo. Por isso é que hoje, na Europa, em parte da Índia e em todos os países colonizados por estes povos se falam línguas que, apesar de serem diferentes entre si, apresentam muitas semelhanças.

- Mas avô, como se chamaria essa língua de origem?

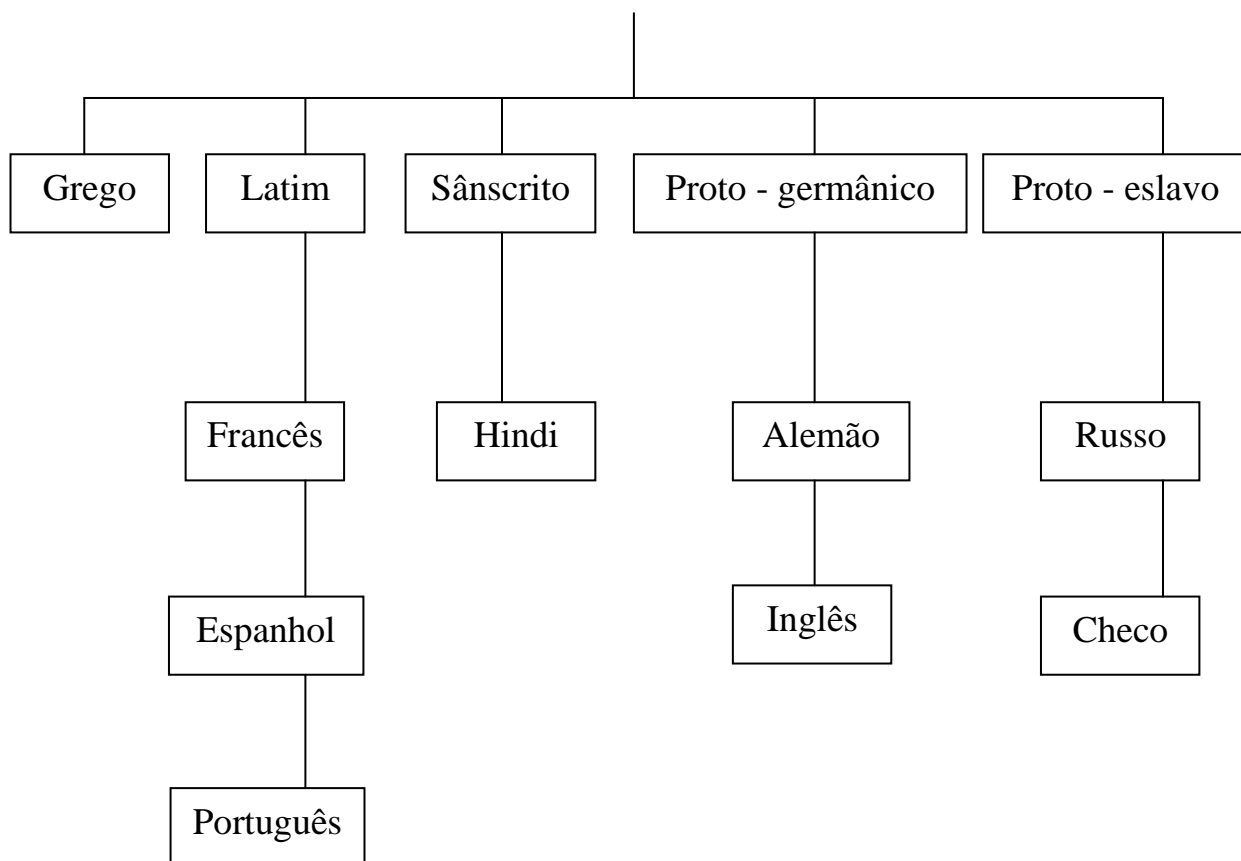
Sessão 1

História do Indeu (em formato PowerPoint)



Sessão 1
Esquema final apresentado aos alunos

Indo – europeu
(língua mãe, da maioria das línguas da Europa e da Índia)



Sessão 2
Folha para a árvore das línguas



Sessão 2
A árvore das línguas



Sessão 2
Etiquetas das palavras utilizadas

roche	blanc	rocha
roca	blanco	fels
rock	white	порода
pok	bílý	Белый
weiß	branco	

Sessão 5
Rótulos das embalagens do quotidiano



Sessão 6
Alfabetos grego e cirílico

Α Β Γ Δ Ε Ζ Η Θ Ι Κ Λ Μ Ν Ξ Ο Π Ρ Σ Τ Φ Χ Ψ Ω (grego)

Α α	α	Κ κ	κ	Φ φ	φ
Β β	β	Μ μ	μ	Χ χ	χ
Γ γ	γ	Ν ν	ν	Ψ ψ	ψ
Δ δ	δ	Ξ ξ	ξ	Ω ω	ω
Ε ε	ε	Ο ο	ο	Μ μ	μ
Ζ ζ	ζ	Π π	π	Τ τ	τ
Η η	η	Ρ ρ	ρ		
Θ θ	θ	Σ σ	ς		
Ι ι	ι	Τ τ	τ		
Λ λ	λ	Υ υ	υ		

А Б В Г Д Е Ж З И Й К Л М Н О П Р С Т У Ф Х Ц Ч Ш Щ (cirílico)

А а	а	И и	и	У у	у
Б б	б	К к	к	Ф ф	ф
В в	в	Л л	л	Х х	х
Г г	г	М м	м	Ц ц	ц
Д д	д	Н н	н	Ш ш	ш
Е е	е	О о	о	Ч ч	ч
Ё ё	ё	П п	п		
Ж ж	ж	Р р	р		
З з	з	С с	с		
И и	и	Т т	т		

Sessão 6
Etiquetas da identificação das rochas – peddy paper

limestone

arcilla

roca

ροκ

white

suave

Sessão 6
Etiquetas: frases do *peddy paper*

O avô
Manuel

viajou

pelo
mundo

il y a

dans le
monde

des roches

la arcilla

es

una roca

blanda